



JARI WIHERSAARI

Kohtaaminen
– opettajuuden ydin?



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Hämeenlinnan ammatillisen
opettajakorkeakoulun auditoriossa, Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna,
21. päivänä tammikuuta 2011 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1577
ISBN 978-951-44-8309-7 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1030
ISBN 978-951-44-8310-3 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

SISÄLTÖ

SISÄLTÖ.....	3
KIITOKSET	5
TIIVISTELMÄ.....	6
ABSTRACT	9
1. JOHDANTO	12
2. TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN LUONNEHDINTAA	21
2.1 Tutkimusongelmat.....	22
2.2 Tutkimuksen eteneminen.....	24
3. KOHTAAMINEN METODISENA HAASTEENA.....	26
3.1 Metodien maailmat	27
3.2 Metodin valinta	38
3.2.1 Filosofinen metodi	43
3.2.2 Systemaattinen analyysi	48
4. KOHTAAMINEN TUTKIMUKSEN KOHTEENA.....	51
5. OPETTAJUUS TARKASTELUN KOHTEENA	60
5.1 Opettajuuden määrittelyjä	61
5.2 Opettajuuden yhteiskunnalliset haasteet	66
5.3 Opettajuuden kasvatuksesta nousevat haasteet	71
5.4 Opettajuuden ja kasvatuksen maailma	80
6. KOHTAAMINEN	83
6.1 Kasvatus ja kohtaaminen.....	84
6.1.1 Kasvatus, opetus ja kohtaaminen	85
6.1.2 Kohtaamisen filosofia.....	91
6.2 Kohtaamisen tiedausta.....	99
6.2.1 Kohtaaminen opettajan osaamisena	101
6.2.2 Kohtaamisen teoriataustaa.....	104
6.3 Johtopäätöksiä kohtaamisesta	117
7. DIALOGI JA KOHTAAMINEN	120
7.1 Dialogien kirjo.....	121

7.1.1	Dialogisuusfilosofit	122
7.1.2	Dialogisuusteoreetikot	129
7.2	Dialogi tutkimuksessa	137
7.2.1	Dialogi ja tutkimus	138
7.2.2	Tutkimuksessa käytetyn dialogin analyysi	149
7.3	Dialogi kasvatuksessa	156
7.3.1	Dialogi kasvatustieteissä	156
7.3.2	Kasvatuksessa käytetyn dialogin analyysi	168
7.4	Mistä puhumme kun puhumme dialogista?	171
7.4.1	Sokrateen käsitys dialogista – dialogia vai dialektiikkaa?	175
7.4.2	Dialogi keskustelun lajina	181
7.4.3	Kenen dialogia?	184
7.5	Mitä Buber tarkoitti puhuessaan dialogista?	189
7.5.1	Uskontoa vai filosofiaa?	190
7.5.2	Mystiikkaa vai filosofiaa?	202
7.5.3	Buber ja eksistentialismi	205
7.6	Kasvatus ja dialogi	214
7.6.1	Dialogi ja eksistentiaalinen kohtaaminen	222
7.6.2	Dialogi ja kasvatus	224
7.6.3	Dialogin suhde tietoon	235
7.6.4	Dialogin oppiminen	240
7.7	Dialogin lumo	246
7.7.1	Modernista postmoderniin	248
7.7.2	Postmoderni kasvatusihanteen kaatajana	252
7.7.3	Kohti dialogia	258
7.7.4	Minkä varaan dialogi rakennetaan?	265
7.7.5	Ikuisten kysymysten äärellä	270
7.8	Dialogi kohtaamisen avaintekijänä	275
8.	JOHTOPÄÄTÖKSET	279
8.1	Keskeiset tutkimustulokset	279
8.2	Pohdintaa	283
9.	LÄHTEET	289
9.1	Painetut lähteet	289
9.2	WWW-lähteet	323
9.3	Painamattomat lähteet	325
9.4	Muu aineisto	326

KIITOKSET

Työn valmistuttua on kiitosten aika. Haluan osoittaa kiitokseni kaikille niille, jotka ovat kuluneiden vuosien aikana olleet mukana tämän työn vaiheissa. Erityisesti haluan kiittää professori Pekka Ruohotietä luottamuksesta ja kannustuksesta työn eri vaiheissa. FT Kari Korpelaista kiitän monista antoisista ja ajatuksia antaneista keskusteluista. Tämä työ ei olisi valmistunut ilman esitarkastajien, professori Veli-Matti Värriin ja dosentti Pentti Nikkasen palautetta ja opastavia neuvoja.

Tampereen yliopiston Ammattikasvatusrahastolta saamani apuraha joudutti työn etenemistä.

Hattulassa, Kaijan päivänä, 25.11.2010

Jari Wihersaari

TIIVISTELMÄ

Kohtaamisen tutkimus on sen näennäisesti itsestään selvästä luonteesta huolimatta ajankohtainen aihe. Kasvatuksen ja opetuksen ydinkokemus on kohtaaminen, jonka lähtökohtana on oma kokemus. Tutkimuksessa jäljitän kohtaamisen kokemusta sillä metodilla, joka siihen parhaiten soveltuu. Pyrin kokemukseen sisälle, avaamaan sen, mitä kohtaaminen todella on, mikä on kohtaamisen olemus.

Tutkimusasetelma nousee tarpeesta etsiä sellaista näkökulmaa, joka pystyisi selvittämään tärkeänä pidettyä kohtaamista ja sen rakennetta. Opettamisen ja kasvatuksen yhtymäkohta on kohtaamisessa, jossa on kyse kasvattajan ja kasvatettavan ontologisesta suhteesta olemisesta. Kohtaamista voidaan tutkimusten perusteella pitää opettajuutta konstituoivana tekijänä. Kohtaamiskäsitteen analyysi auttaa meitä ymmärtämään, mikä on aidon kommunikatiivisen kompetenssin lähtökohta.

Tutkimuksessa opettajuuden maailmasuhdetta tarkastellaan dialogisuusfilosofian näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat: 1. Millaiseksi aito kohtaaminen voidaan ymmärtää? 2. Millaisen dialogin varaan kohtaaminen voidaan rakentaa?

Tutkimuksessa toteutan filosofisen metodin keskeisiä periaatteita problematisoiden kohtaamiseen ja siihen liittyvien käsitteiden käyttöä ja sisältöä. Eksplikoin aihepiiriin liittyviä käsitteitä ja nostan esiin niihin liittyviä ongelmia ja lopuksi muodostan niistä kohtaamiseen liittyvän kokonaisnäkemyksen. Filosofinen tutkimus antaa kohtaamisesta ja dialogista käydylle keskustelulle käsitteellistä selkeyttä, jota tutkimuksessa tarvitaan yhteisen keskustelupohjan rakentamisessa. Erityisesti fenomenologinen filosofia on esittänyt ihmisen kohtaamiseen liittyviä kysymyksiä.

Kohtaamisesta ja sen tarpeesta eri muodoissaan ja yhteiskunnan eri alueilla käydään keskustelua. Toisen ihmisen kokonaisvaltainen kohtaaminen liittyy sekä kasvatuksen maailmaan että muihin sellaisiin tieteenaloihin, joissa ihminen on keskeisessä asemassa. Kohtaamisen käsitteen runsas käyttö kertoo sen merkittävyydestä ja lavea käytötapa sen määrittelyn vaikeudesta. Tutkimus käsittelee kohtaamista opettajuuden maailmassa. Käydyssä keskustelussa opettajuuden sisältöä on määrittänyt psykologinen ja yhteisöllinen näkökulma, ei kasvatuksen näkökulma. Kasvatuksesta itsestään nousevaa kehitystä tulee tarkastella kasvatuksesta käsin. Kasvatuksen kehittymisenä tulee pitää vain sellaista toimintaa, jonka perusteella opetus – ja kasvatustyö paranee. Kasvatustyö edellyttää kasvattajalta itseltään vahvaa näkemystä kasvatuksen päämäärästä.

Opettajuuteen kiinteästi liitetyn kohtaamis-käsitteen avaamattomuus johtuu osin siitä, että kasvatukseen muualta kuin kasvatuksen ytimestä tulevat tekijät johtavat asioita pois sen ytimestä. Opetus ja kasvatusta nähdään toistaan erillisinä ja tämä painotus saa aikaan teknisen ja taloudellisen ajattelun liiallisen painotuksen. Ihmisten välinen kohtaaminen tarvitsee kasvualustakseen aidon ymmärryksen ihmisyydestä ja sen perustapahtumista. Kutsun kasvatuksen lähtökohdista nousevaa ajattelua opettajuuden kasvatuksen maailmaksi erotuksena elinkeinoelämän ja globalisaation maailmoista. Tarkastelen kohtaamista ja siihen liittyvää problematiikkaa kasvatuksen maailmasta käsin.

Dialogin käyttö kasvatuksen kentässä on laavaa eikä sitä ole analysoitu riittävästi. Käsitettä käytetään keskustelussa monessa eri merkityksessä, vaikka keskustelijat eivät sitä aina hahmota. Selvitän dialogin käyttöä tutkimuskirjallisuudessa sekä eri filosofien ja teoreetikoiden näkemyksissä. Dialogin käyttö on voimakkaasti yleistynyt erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, mutta itse dialogista ei ole ollut selkiytynyttä käsitystä. Dialogista on etsitty ratkaisua kasvatuksellisen kohtaamisen ongelmaan, mutta sitä on käytetty myös ratkaisuna verkkopedagogiikan haasteisiin, yritysmaailman kehityskeskusteluihin sekä mentorointiin.

Tutkimuksen mukaan dialogin ja kohtaamisen suhde riippuu siitä, mitä ymmärrämme dialogilla. Eri dialogisuusteoreetikoiden ja dialogisuusfilosofien dialogit soveltuvat eri tarkoituksiin. Dialogin käyttö

verkkopedagogiikassa tai työelämäyhteyksissä nousee eri lähtökohdista ja myös eri tavoitteista käsin. Dialogien erot liittyvät kohtaavien etäisyyteen, lukumäärään sekä kohtaamisen ontologiaan. Buberilaisen Minä–Sinä-kohtaamisen dialoginen malli vastaa parhaiten aidolle kohtaamiselle asetettuja vaatimuksia. Buberin dialogissa tapahtuva kohtaaminen on aidon kohtaamisen ideaali, jota kohti tulee kulkea, mutta sitä ei voi hallita. Dialogissa aito kohtaaminen vain tapahtuu, sille voi olla avoin, mutta sitä ei voi pakottaa.

Dialogi voidaan nähdä sekä kasvatuksen että opetuksen ytimenä, kun se ymmärretään siten, että kasvatussuhde luo edellytyksiä opettamisen onnistumiselle. Sen kautta voidaan tavoitella onnistuneesti kasvatuksen päämäärää. Kasvatus on keskeinen osa elämää ja ihmiseksi tulemistä.

Kohtaamisen ja dialogin päämäärä on niissä itsessään. Kun kohtaamiselle luo oikeat edellytykset, se voi toteutua omilla ehdoillaan. Dialogin opettelu ei ole tekniikan tai uusien didaktisten keinojen opettelua. Tämä tutkimus osoittaa, että aitoon kohtamiseen pyrkivää dialogia on mahdollista valmistella pohtimalla oman kasvatuseräajattelunsa perusteita ja sen lähtökohtia.

Avainsanat: kasvatustilfilosofia, opettajuus, kasvatus, kohtaminen, dialogi, dialogisuusfilosofi, dialogisuussteoreetikko

ABSTRACT

Studying an encounter is, despite its seemingly self evident nature, a topical subject. The gist of education and teaching is encountering each other, which is based on one's own experience. In my thesis, I'm trying to find the experience of an encounter with the help of the best applicable method. I'm trying to get into the experience, to reveal what an encounter really is and what the essence of an encounter is.

There was a need to find a point of view which could clarify an encounter and its structure. Teaching and education are joined together in an encounter in which it is a question of the educator and the one being educated being in an ontological relationship. On the basis of research, encountering can be regarded as a constitutive factor of being a teacher. The analysis of the concept of an encounter helps us to understand what the starting point of genuine communicative competence is.

In the thesis, a teacher's relationship to the world is examined from a dialogue philosophical point of view. The main questions of this thesis are: 1. What can be understood as a genuine encounter? 2. On what kind of dialogue can an encounter be constructed?

In my thesis I implement the central principles of philosophical methodology and discuss fundamental problems in an encounter and the use and contents of the concepts related to it. I explain concepts related to the subject matter and raise problems connected to them and in the end I form an overall view relating to an encounter. Philosophical research gives clarity to the discussion of an encounter and a dialogue, which is needed in the thesis to build a common basis of discussion. Especially phenomenological philosophy has presented issues connected to encountering a human being.

There is an on-going debate in different fields of society about encountering people and about its need in its different forms. To encounter another person comprehensively is connected to both the world of education and to other scientific fields where an individual is in a central position. The use of the concept of an encounter in abundance reflects its significance and the difficulties in defining it. The thesis deals with encounters between teachers and students. In this context, being a teacher has been defined from a psychological and collective viewpoint, not from the point of view of education. The development arising from education itself has to be looked into from the viewpoint of education. Only action on the basis of which teaching and education improves can be regarded as the development of education. It is a prerequisite in education for the educator to have a strong view on the goals of education.

The fact that the concept of an encounter closely related to being a teacher hasn't been opened up, is partly due to the fact that the factors outside the essence of education lead us away from the essence. Teaching and education are seen separate from each other and consequently, there is too much emphasis on technical and economic thinking. To understand encounters between individuals, one has to have genuine understanding of humanity and its basic factors. I call the thinking arising from education the world of educating teachers to be teachers to differentiate it from the worlds of business life and globalization. I look into encountering and the fundamental problems in it from the viewpoint of education.

There is an abundant use of a dialogue in the field of education and it hasn't been analysed enough. The concept has had a range of different meanings, although those discussing don't always identify it. In my thesis, I look into the use of a dialogue in research literature and in the views of different philosophers and theorists. The use of a dialogue has become more and more common especially in pedagogical research, but there hasn't been a clear idea about the concept of a dialogue itself. A dialogue has been used to solve the problem of an educational encounter, but it has also been used as a solution to the challenges of net pedagogy, the development discussions of the business world and mentoring.

According to research, the relationship between a dialogue and an encounter depends on what we understand by a dialogue. The dialogues of different dialogue theorists and dialogue philosophers apply to different purposes. The use of a dialogue in net pedagogy and in working life arises from different points of view and from different targets. The differences between dialogues have something to do with the distance between those who encounter each other and with the number of people encountering each other and with the ontology of an encounter. The dialogical model of a Buberian I – Thou -encounter best meets the requirements for a genuine encounter. The encounter in Buber's dialogue is the ideal of a genuine encounter, to which one has to aspire but which cannot be controlled. In a dialogue genuine encountering just takes place, one can be open to it but it cannot be forced.

A dialogue can be seen as the essence of education and teaching when it is understood in the way that it is the relationship between the educator and the student which makes successful teaching possible. Through it the objective of education can be successfully pursued. Education is a central part of life and a central part of becoming a human being.

The objective of an encounter and a dialogue is in themselves. If you create the right conditions for an encounter, it can be realized on its own terms. Learning a dialogue is not the same as learning a new technique or new didactic means. This thesis shows that genuine encountering is possible to pursue by pondering the basis and starting points of one's own pedagogical thinking.

Keywords: philosophy of education, teachership, education, encountering, dialogue, dialogical philosophy, dialogical theorist

1. JOHDANTO

Minusta ei koskaan pitänyt tulla opettajaa. Ylioppilaaksi kirjoitettuani keskustelin hyvän ystäväni kanssa tulevaisuudesta, ja hän ehdotti minulle opettajan ammattia. Minun vastaukseni oli: ”Kuka nyt niin hullu on, että ryhtyisi opettajaksi.” Jos omat suunnitelmani olisivat toteutuneet, olisin jo eläkkeellä. Eri ammateissa yli kahdenkymmenen vuoden aikana olen kuitenkin saanut kokemusta, näkemystä ja valmiuksia kasvatustieteen ammattilaisen tehtäviin. Olen opettaja, ja olen ylpeä siitä.

Saarnivaaran mukaan kaikesta, mitä tutkija on nähnyt tai kokenut tulee tutkimuksen aineistoa.¹ Ammattikasvatuksen alalle tehty väitöstutkimukseni kysymykset nousevat suurelta osin omasta ammatillisesta historiastani. Moniammatillinen kuulostaa joidenkin korvissa joltain vialta, ehkä on sen vuoksi parempi todeta, että olen elänyt todeksi jatkuvan kouluttautumisen ideaa. Tämä ei ole tapahtunut erityisen tavoitteellisesti, tosin se on tapahtunut tietoisesti. Eri ammateissa toimiessani kohtasin niiden erilaisuudesta huolimatta niissä yhteisiä tekijöitä, jotka ovat jääneet askarruttamaan mieltäni ja ovat johtaneet tämän väitöstutkimuksen syntymiseen. Monet ovat kysyneet minulta ammattini vaihdon syitä, ja olen silloin itsekin joutunut tuon suuren kysymyksen ääreen. Vastaus ei ole yksiselitteinen, se on pikemminkin suuri eksistentiaalinen kysymys. Ammatilliset kokeiluni ovat monien mielestä toisensa poissulkevia ja sen vuoksi hämmästyttäviä, mutta itse olen löytänyt niiden ytimestä saman idean, ihmisen kohtaamisen².

Ensimmäisen ammatillisen urani aloitin 1980-luvun alussa toimiessani hetken aikaa opetusupseerin virassa Ilmavoimissa sekä Panssariprikaatissa.

¹ Saarnivaara 2002, 145.

² Vrt. Laine & Kuhmonen 1998, 135–136.

Varusmiesaikani olin tavannut, niin kuin moni muukin, sekä hyviä että huonoja kouluttajia. Puolustusvoimien varusmiesten johtajakoulutuksessa käytettiin tuolloin johtajatyyppejen esimerkkeinä Väinö Linnan johtajakuvauksia, erityisesti jatkosodan alun nuoria joukkueenjohtajia, Koskelaa, Lammiota ja Kariluotoa. Armeijan johtaminen³ perustuu edelleen ehdottomaan auktoriteettiin, sodan ajan tilanteissa ei ole mahdollista kyseenalaistaa johtajien käskyjä⁴. Linnan fiktiiviset joukkueenjohtajat esitettiin erilaisina johtajina ja heidän johtamistyylejään analysoitiin ja pohdittiin erilaisia johtajapersoonallisuuksia. Analysointi keskittyi ulkoiseen käyttäytymisen tarkasteluun ja siinä ei pohdittu syitä eri tyyppien muodostumiseen. Löysin 1980-luvun alun varuskunnista edelleen lammiot, koskelat ja kariluodot.⁵ Toimiessani kouluttajana ihmettelin toisten kouluttajien tapaa välineellistää varusmiehiä, pahimpana esimerkkinä eräs korkea upseeri, joka juhlapuheessaan luetteli kiväärit, kulkuneuvot ja sotilaat samassa yhteydessä kappalemärittäin.⁶ Kokemukseni puolustusvoimien opetustehtävissä herättivät monia kysymyksiä, mutta kasvatuksen näkökulmasta päälimmäiseksi jäi kysymys esimiehen ja alaisen kohtaamisesta. Miksi joillekin luonteva kohtaaminen oli vaikeaa, lähes mahdotonta? Miksi toiset kykenivät siihen? Virkapuvun ja arvomerkkien takana oli kaksi ihmistä, mutta toisilta tämä tuntui jäävän unohduksiin.

Puolustusvoimien jälkeen hakeuduin Tampereelle poliisikouluun ja aloitin siellä opintoni syksyllä 1982. Siirtymä oli helppo, sillä poliisiorganisaatiossa

³ Vuodesta 1998 puolustusvoimissa on ollut käytössä Vesa Nissisen kehittämää johtamismallia, jota kutsutaan syväjohtamiseksi. Siinä sovitetaan yhteen transformaationaalista johtajuutta ja konstruktivistista oppimiskäsitystä. Syväjohtaminen perustuu luottamuksen rakentamiseen, inspiroivaan tapaan motivoida, älylliseen stimulointiin sekä ihmisen yksilölliseen kohtaamiseen. Mallia sovelletaan myös siviilielämän tarpeisiin, jonne se voi soveltua paremmin kuin puolustusvoimien autoritaariseen viitekehykseen. Syväjohtamisen tavoitteena on koulutettavien todellinen sitoutuminen itsensä kehittämiseen ja on kyseenalaista voiko tällaista edellyttää varusmiesjohtajilta (Ks. Nissinen 2001, 2004).

⁴ Tämä huomio liittyy vain ns. normaaliin sodankäyntiin. Käskyjen kyseenalaistamattomuus voi johtaa ihmisyyden unohtamiseen. Opettajan työssä auktoriteetti ei ole samassa merkityksessä kuin armeijassa, mutta ihmisyyden unohtaminen johtaa aina turmiollisiin seurauksiin. (Ks. Glover 2003.)

⁵ Syväjohtamisen lisäksi puolustusvoimissa on koulutuksen uudistuksen myötä lähdetty tarkastelemaan sotilaita sekä sotilaiden johtamista ihmislähtöisesti. Tämän näkemyksen mukaan syväjohtaminen ilman ihmisen olemisen teoriaa ei johda mihinkään, vaan autoritaarinen johtamistyyli säilyy ennallaan (Huhtinen 1999, 11–12).

⁶ Vrt. Huhtinen 1999, 97.

on samoja hierarkisen työorganisaation piirteitä kuin puolustusvoimissakin ja jo opintojen aikana koulupukuna oli poliisin virkapuku.⁷ 1980-luvun alussa poliisien koulutus oli jaksottunut viiden kuukauden kokelaskurssiin, jonka jälkeen rekrytoiduttiin eri poliisilaitoksille nuoremmiksi konstaapeleiksi sekä kahdeksan kuukauden miehistökurssiin⁸. Kurssien välissä oli useiden vuosien mittainen ”työharjoittelu”, karu arjen ongelmien kohtaaminen Helsingin alueella. Poliisikokelaskurssin ainoa ihmisen kohtaamiseen liittyvä opetus oli psykologian kurssi, jossa keskityttiin siihen, kuinka tulee kohdata vähemmistökulttuuriin kuluva kansalainen.⁹ Kurssin jälkeen eri poliisilaitoksille rekrytoituneet nuoremmat konstaapelit joutuivat toimimaan joko virkapuvun ja -merkin antaman auktoriteetin tai luontaisten persoonallisten kykyjen avulla.

Poliisin tehtävänä on yleisen järjestyksen ja turvallisuuden (YJT) takaaminen kaikissa mahdollisissa olosuhteissa.¹⁰ Poliisin työ on luonteeltaan palveluammatti, jossa työskentely tapahtuu välittömissä kohtaamisissa ihmisten kanssa.¹¹ Vaikeissa ja haastavissa tilanteissa toiset joutuivat käyttämään voimakeinoja, toiset hoitivat asiat puhumalla ja pehmein keinoin. Toisille asiakkaat näyttäytyivät ihmisinä, toisille ratkaistavina työtehtävinä. Toiminnan erilaisiksi syiksi nousivat henkilökohtaiset tekijät sekä joukon henki.¹² Poliisin työ on rankkaa, usein ihmisten kohtaamista ikävissä ja herkissä tilanteissa, joko pakkokeinojen yhteydessä tai onnettomuustilanteissa. Pysäyttävimpiä olivat tilanteet, joissa tarkastettiin, ettei kotona kuollut ollut joutunut rikoksen uhriksi.¹³ Poliisin työssä on vaarana kyynistyä, jolloin työn kohteena olevat yhteiskunnan

⁷ Vrt. Honkonen & Raivola 1991, 25.

⁸ Nykyisessä poliisikoulutuksessa vaiheet on yhdistetty siten, että koulutuksen kokonaiskesto on kaksi ja puoli vuotta (165op) sisältäen seitsemän kuukauden pakollisen kenttätöharjoittelujakson.

⁹ Vrt. Raivola & Honkonen 1991, 144.

¹⁰ PoL 1§.

¹¹ Ks. Honkonen & Raivola 1991, 12.

¹² Vrt. Honkonen & Raivola 1991, 22–23.

¹³ Poliisikoulutuksen lyhydestä johtuen ei tällaisiin tilanteisiin kukaan ollut voinut saada koulutusta. Koulutuksen tarpeesta kertoi se, että ollessani mukana tällaisissa partioissa, lankesi omaisten kohtaaminen minulle, vähäisestä poliisikokemuksesta huolimatta, koska ”olin saanut siihen koulutuksen”. Toimin poliisin virkatehtävissä kesken yliopisto-opintojani ja koulutuksellani viitattiin aloittamiini teologian opintoihin.

jäsenet esineellistyvät tilastoja täyttäviksi luvuiksi tai poliisien radioliikenteessä käyttämiksi koodinumeroiksi.

Valmistuin teologian maisteriksi Helsingin yliopistosta keväällä 1988. Teologisen tiedekunnan opetukseen kuului runsaasti sellaisia yleisopintoja, jotka antoivat valmiuksia ihmisten kohtaamiseen. Pakollisiin opintoihin kuului filosofiaa, yhteiskuntatieteitä, psykologiaa, psykiatriaa, pastoraaliteologiaa, sekä siihen liittyviä sielunhoidon harjoituksia.¹⁴ Pappisvihkimyksen jälkeen aloitin saman tien työni seurakunnassa¹⁵. Seurakuntatyössä työn perusmotiivi on hieman toinen kuin edellisissä: tavoitteena oli saada yhteys seurakuntalaisiin erilaisissa tilanteissa. Jumalanpalveluksissa pappi jää jo fyysisistä syistä etäisiksi, mutta toimitusten yhteydessä sai kokea olevansa lähellä ihmistä. Uuden perheenjäsenen kastejuhla tai läheisen poismeno herkistää ihmisen aivan eri tavoin kuin virkavaltaa tavatessa. Seurakunnallisen kohtaamisen motivaatio oli kuitenkin teologinen, tavoitteena oli välittää Jumalan sanaa ihmisille, toimituksen tekijä oli tavallaan jonkin toisen välikappale¹⁶. Seurakuntatyötä tein kymmenen vuoden ajan. Alkuvuosina koin teologisen painotuksen olennaisemmaksi osaksi työtäni ja kohtaaminen mielessäni motivoitui vain uskonnon tarpeista käsin. Luterilaisen teologian mukaan usko ei ole ihmisen teko, se on Jumalan lahjaa. Tämä ajattelu saa aikaan tietyn jännitteen. Papin virkaa pidetään luterilaisessa kirkossa evankeliumin opettamisen ja sakramenttien jakamisen virkana, ja toisaalta taas sanotaan, että sakramenttien pätevyys ei riipu sen toimittajasta¹⁷, eikä evankeliumin julistaminen saarnaajan persoonasta¹⁸. Teologian maisterin tutkintoon sisältyi runsaasti sekä ihmisen kohtaamiseen että ihmisen erilaisuuden ymmärtämiseen liittyviä opintojaksoja. 160 opintoviikon tutkinnon suorittaminen antaa opiskelijalle

¹⁴ Yhteisten yleis- ja aineopintojen rakennetta on nykyisessä tutkinnossa muutettu ja valinnaisuutta lisätty (Ks. Teologisen tiedekunnan opinto-opas 2006–2007).

¹⁵ Pappisvihkimys toimitettiin 29.2.1988 Tampereen tuomiokirkossa. Kyseessä oli ensimmäinen pappisvihkimys naispappeuden hyväksymisen jälkeen.

¹⁶ ”Tunnustuskirjat määrittävät luterilaisen opin, jonka mukaan kirkon virassa on toimittava. Sanaa ja sakramentteja välineinä käyttäen lahjoitetaan Pyhä Henki, joka niissä, jotka kuulevat evankeliumin, vaikuttaa uskon missä ja milloin Jumala hyväksi näkee.” (Ks. Augsburgin tunnustus, V).

¹⁷ Tunnustuskirjat: Augsburgin tunnustuksen puolustus, XIII. Ihmisen ja Jumalan osuus pelastuksessa on perinteisesti ollut sekä kirkkojen välinen että kirkkokuntien sisäinen kiistakysymys.

¹⁸ 1. Kor 3:6.

aikaa kypsyä myös kohtaajana, vaikka teologisesti inhimillinen ponnistelu kohtaamisen edesauttamiseksi voikin näyttää turhalta tai jopa harhaoppiselta. Työskentely seurakunnassa oli jonkinlainen ”kohtaamisen korkeakoulu”, jossa vuosien mittaan joutui miettimään asian ulottuvuuksia eri näkökulmista siirtyessään saman päivän aikana häistä hautajaisten kautta ristiäisiin tai kun seurakuntalaiset vaihtuivat ikääntyneistä sotaveteraaneista murrosikäisiin nuoriin samana iltana.

Suoritin opettajaopinnot perusopetuksen opettajan näkökulmasta poikkeuksellisesti Hämeenlinnan ammatillisessa opettajakorkeakoulussa 1998–1999. Opettajankoulutuksessa painotettiin voimakkaasti opettajien luovaa toimintaa tulevaisuuden muutosagentteina¹⁹. Koulutus ravisteli ajattelemaan itse, valmiita malleja opetukseen ei annettu. Uusien opetusmenetelmien joukkoon tai pikemminkin niiden sovellutuksena tuotiin esille Aarnion²⁰ tarkistukseen jätetty väitöstutkimus²¹, mikä käsitteli tietotekniikan mahdollistamaa tulevaisuuden ajasta ja paikasta riippumatonta kohtaamisyhteiskuntaa. Tutkimus käsitteli dialogia ja sen käyttöä uudessa ympäristössä ja toi esille dialogia kehittäneen Martin Buberin (1878–1965) ajattelua²². Dialogin kehittyminen tutkimusprosessin aikana perustui kognitiivisen eläytymisen menetelmään ja dialogin teorian pohjalta rakennettuihin oppimateriaaleihin. Jäin kysymään, oliko Aarnion sinänsä oivallinen verkkomaailmaa varten tehty tutkimus käsitellyt dialogia, ja jos oli, niin missä mielessä? Olisiko se ollut sitä Buberin mielestä?

Olin tutustunut Buberin ajatteluun jo aiempien opintojeni aikana Helsingin yliopistossa ja olin ymmärtänyt, että eksistentialistisena²³ filosofina pidetty ajattelija korosti toisen aidon kohtaamisen merkitystä ihmisenä, toisena luotuna. Kohtaamisten perustasoina Buberilla ovat objektivoiva kohtaaminen

¹⁹ Ks. Heikkilä & Aho 1995; Luukkainen 1998.

²⁰ Aarnio 1999.

²¹ Väitös pidettiin 11.6.1999.

²² Buberia pidetään dialogisena filosofina, joka korostaa Minän kahdenlaista kohtaamistatapaa., jotka ovat aito Minä–Sinä ja epäaito ja objektivoiva Minä–Se. Buberin ajattelu tulee tarkemmin esille luvussa 7.5.

²³ Eksistentialismin, kuten fenomenologiankin rajat ovat epäselvät. Eksistentialismin luoja pidetty Martin Heidegger ei halunnut itseään pidettävän eksistentialistina poliittisista syistä ja hänen ajatteluun on kutsuttu erotuksena Sartren eksistentialismista eksistenssifilosofiaksi. Käytän eksistentialismia tässä tutkimuksessa samassa yleisessä merkityksessä kuin Saarinen (Ks. Niiniluoto & Saarinen 2002, 216–218).

Minä–Se ja aito Minä–Sinä -kohtaaminen.²⁴ Buberin ajattelu oli saamani käsityksen mukaan myös hyvin teologista, ja dialogisen kohtaamisen varsinainen tapahtuminen on mahdollista vain ihmisen ja Jumalan välillä. Oliko verkkopedagogiikan avulla toteutettu teknisesti dialogin kaavussa toteutettu kommunikaatio sitä, josta Buber käytti nimitystä *Zwischen*, välillä oleva. Eikö tuo Minän ja Sinän välillä oleva ollut pikemminkin välittömän aidon kohtaamisen seurausta? Tämän jonkinlaisen antiteesin kautta minulle kirkastui jo teologisten opintojeni aikana syntynyt tieto uudella tavalla ja kohtaamisen dynamiikka nousi mielessäni opettajan tärkeimmäksi kysymykseksi. Se, mikä oli tapahtunut, oli tapahtunut pakottamatta, mutta mukana oli tietty määrä tietoista reflektiota.²⁵

Kokemukseni pysäytti minut Buberin ajattelun äärelle. Ryhdyin hahmottamaan kysymystä kohtaamisesta uusin mielin. Tutkiessani Buberin ajattelua ja siitä tehtyä tutkimusta löysin tuoreen väitöstutkimuksen, jossa oli käytetty Buberin ajattelua heuristisena aineistona. Värin²⁶ väitös esitteli kohtaamistilanteen juuri tuon *Zwischen*-ajatuksen näkökulmasta. Värin mukaan kohtaamisella tarkoitetaan välittömässä tapahtumassa syntyvää välillä olevaa tilaa, joka ei ole kummankaan subjektin aikaansaannosta. Juuri tämä kohtaaminen on se redusoimaton lähtökohta, joka antaa perustan kaikessa ihmistyössä tarvittavalle oman itsen ymmärtämiselle ja intersubjektiivisuudelle.²⁷

Kasvatuksen ja opetuksen maailmassa oppilaan ja opettajan kohtaaminen on jotain niin arkipäiväistä ja itsestään selvää, että ei tule miettineeksi, mitä siinä tapahtuu. Jokainen opetustyössä oleva henkilö on oman elämänsä aikana tavannut lukuisan määrän opettajia ja oppilaita. Omat kokemukset päiväkodista tai ala-asteen opettajista yliopiston opettajiin pitävät monen kohdalla varmasti sisällään laajan kokemusten kirjon. Mukana on muistoja hyvistä opettajista, mutta monella mukaan mahtuu myös niitä vähemmän mieluisia kokemuksia.

²⁴ Buber 1993, 25–27.

²⁵ Vrt. Moustakas 1990, 29–30; Ks. Kurki 1995, 129.

²⁶ Värri 2000. *Kyseessä on Värin väitöstutkimuksen toinen painos. Väitös oli vuonna 1997.*

²⁷ Värri 2000, 65; Ks. Laine 2001, 121.

Varsinkin kasvatustyössä on hyvä pysähtyä miettimään näitä kohtaamiseen liittyviä arkikysymyksiä. Miksi toiset kohtaamiset ovat olleet miellyttäviä ja toiset ovat jääneet muistoihin epämiellyttävinä? Mikä näiden kohtaamisten merkitys on ollut oppimista ajatellen? Tilanteisiin on voinut liittyä monia erilaisia tekijöitä. Huono koemenestys tai muut kurssin tai koulun ulkopuoleiset tekijät ovat voineet leimata kohtaamista, mutta jos tarkastelemme omien kohtaamistemme sarjaa, voimme varmasti löytää yhteisiä nimittäjiä sekä hyvälle että huonoille kokemuksille. Mielenkiintoista on pohtia, millaisia ovat hyvät opettajat ja miten he toimivat? Mikä tai mitkä tekijät ovat tehneet toisista hyviä ja toisista huonoja kohtaamistilanteita? Usein selityksenä on se, että toiset opettajat ovat olleet hyviä ”tyyppejä”, opettajapersoonallisuuksia, ja toiset eivät.

Opettajan ammattitaitona voidaan pitää käytännön opetustyötä, tapahtuipa opetus sitten perinteisessä luokkatilanteessa tai sitten monimuoto - opetuksena. Opetustyössä eri tutkijoiden mukaan voidaan pitää keskeisinä tekijöinä itse opetettavan aineen sisällön osaamista sekä oppilaan kohtaamista²⁸. Opettajan työ on ihmissuhdeammatti, olipa kyse mistä ihmisen elämänvaiheen koulutuksesta hyvänsä. Opettajan työssä ei myöskään ole suuresti eroa siinä, toimiiko ammatillisella puolella vai niin sanotulla yleissivistävällä puolella.²⁹ Ammatillisuus on pitkälti samanlaista, se rakentuu sekä opetettavan aineen substanssiosaamisesta että vuorovaikutustaidoista.³⁰ Tietyt asiat voidaan kuitenkin yleistää opettajuuteen yleisesti, vaikka ne tulevat korostuneesti esiin lasten ja nuorten kanssa tehtävässä opetuksessa.

²⁸ Viljanen 1982; van Manen 1991; Noddings 2001; Kansanen 2004; Luukkainen 2004; Toom 2006.

²⁹ Suurimpana erona on opettajankoulutukseen hakeutuvien pohjakoulutus. Ammatillinen opettajuus on voimakkaasti yhteydessä ammattialaan, koska ammatilliseen koulutukseen valmistuvilla opettajilla on oltava takanaan vähintään kolmen vuoden työkokemus oman alan tehtävistä. Varsinaisessa opettajan työssä ei ole suuria eroja. (Vertanen 2002; Tiilikkala 2004; Ks. Leinonen 2008) Anja Heikkinen (1995, 14) totesi omassa tutkimuksessaan, että ajankohtaisiin kasvatuksen ilmiöiden ja käsitteiden tulkintoihin on välttämätöntä sisällyttää vähemmälle jäänyt ammatillinen puoli. Ammattikasvatuksen ilmiöihin ja kysymyksiin tutustuaakseen on tutustuttava niihin käytännössä.

³⁰ Leino & Leino 1997, 47–48; Heikkinen 1995, 445; Aarnio, Enqvist & Koli 2007, 228–290.

Aineen hallintaa on helppo mitata erilaisilla testeillä ja tutkinnoilla. Matematiikan opettajan tulee hallita matematiikkaa eri koulutustasoilla eri tavoin ja kaikki nuo tasot voidaan mielekkäästi mitata. Alakoulun, yläkoulun ja lukion matematiikan opetuksella on selvä, havaittava ja mitattava tasoero yliopiston matematiikasta puhumattakaan.

Aineen substanssiosaamisen hallinta on opetustyön perusedellytys. Sitä vaaditaan opettajilta ja sitä opettajaksi opiskeleville yliopistoissa myös opetetaan. Aineen hallinta on edellytys sille, että jotain ainetta voidaan opettaa. Itse opetustapahtuma on kuitenkin perinteisesti ollut ja joidenkin mielestä sen tulee edelleenkin olla aito vuorovaikutustapahtuma³¹. Elorannan ja Virran mukaan varsinkin työuransa alussa nuoret opettajat kokevat ongelmallisena oppilaiden kohtaamisen. Kasvattajan tehtäviin koettiin varsinkin aineenopettajien koulutuksessa kaipaavan lisää koulutusta. Koulutuksen osuus koetaan tärkeänä opettajapersoonallisuuden kehittymisessä. Yli puolet kaipasi ohjausta ihmissuhdetaitoihin.³²

Opettajan ja oppilaan kohtaamista pidetään opettajan työn edellytyksenä³³. Kohtaamisen kyky liittyy opettajan ammattitaitoon, ainakin sen pitäisi liittyä. Opettajan ja oppilaan hyvä kohtaaminen raivaa tietä opetettavalle oppiaineelle ja päinvastoin. Jokainen koulunsa käynyt muistaa ne hyvät opettajat, jotka osasivat avata väylän oikealle kohtaamiselle. Muistissa ovat varmasti vastaavasti myös ne ikävät kokemukset. Miellyttäväksi koettu kohtaaminen aiheuttaa oppilaassa positiivisen tunnelatauksen ja motivoi opiskelemaan paremmin³⁴.

Vuorovaikutusta ja siihen vaikuttavia tekijöitä on psykologiassa ja kasvatopsykologiassa tutkittu paljon. Vuorovalitustilanteessa tapahtuu opettajan ja opetettavan joukon kohtaaminen tiettyjen sosiaalipsykologisesti havaittavien ja mallinnettavien mekanismien mukaisesti.³⁵ Yksittäisen

³¹ Ks. Aaltola 2002, 52–53; Toom 2006, 35–49; Välijärvi 2007, 62.

³² Eloranta & Virta 2002, 142–143.

³³ Kiviniemi 2000; Kari & Heikkinen, 2001; Viskari 2003; Hovila 2004; Kansanen 2004; Luukkainen 2005; Uusikylä & Atjonen 2005; Blomberg 2008.

³⁴ Rähä & Kari 2002, 7–8; Hargreaves 2002, 5; van Manen 1991, 145–147.

³⁵ Ks. esim. Aaltola 2002; Lahikainen 2000; Räsänen & Arikoski & Mäntynen & Perttula 1999; Lahikainen & Pirttilä-Backman 1998; Kiesiläinen 1998.

oppijan kannalta kuitenkin on merkittävää se, mitä hän kokee tapahtuvan hänen ja opettajan välillä.

Kohtaamisen merkitys opetuksessa ja kasvatuksessa on tiedostettu ja sen selvittämiseksi on tehty ihmissuhdetaitoihin ja vuorovaikutustaitoihin liittyvää tutkimusta. Kohtaaminen vuorovaikutustilanteena selitetään psykologisin käsittein ja mekanismein. Omasta elämämaailmastani intuitiivisesti nouseva käsitys kohtaamisesta ei avaudu kuitenkaan psykologian avulla. Kasvatuksen ymmärtäminen kasvatustilanteesta käsin avaa kohtaamisen tutkimukselle ja ymmärtämiselle uuden näkökulman.

2. TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN LUONNEHDINTAA

Kasvatustieteissä noudatetaan tiettyjä, usein itsestäänselvyyksinä pidettyjä normeja, joissa otetaan kantaa todellisuuden luonteeseen, ihmisen olemukseen tai tieteen tarkoitukseen. Näiden itsestäänselvyyksien kyseenalaistaminen kuuluu tieteenä olemiseen ja filosofian tehtävänä on herätellä omaa tieteenalaa refleктоivaan ajatteluun. Se kehittää tutkijan kykyä teoreettiseen ajatteluun, itseymmärrykseen, ja auttaa oivaltamaan tieteenalan teorian ja käytännön välisiä yhteyksiä.³⁶ Filosofisluonteisen tutkimuksen tehtävänä on myös epäselvien näkemysten ja käsitteiden eksplikointi ja niiden pätevyyden arviointi argumentoinnin keinoin, mikä tapahtuu loogisesti etenevän ajattelun ja perustelemisen kautta.³⁷ Kriittisen reflektion tulee ulottua sekä tutkimuksen tietoteoreettisiin perusteisiin että tutkijan omien käsitysten perusteisiin.³⁸ Tavoitteena on paljastaa sekä käsitteiden käyttöön että ilmiöön liittyvään ajatteluun liittyviä ristiriitoja.³⁹ Käsitteiden määrittelemisessä voi turvautua aiempiin, olemassa oleviin käsitteisiin tai niitä voi määritellä itse. Käsitteen määritelmän tulisi olla tiivis ja looginen. Se ei saa olla kehämääritelmä, sen tulisi määritellä käsite positiivisin termein mahdollisimman selkeästi.⁴⁰

Hirsjärven mukaan kasvatustieteen tehtävänä on kasvatuksen ja opetuksen käsitteellinen ja teoreettinen analyysi.⁴¹ Nurmen mukaan kasvatustieteen tehtävänä on kasvatuksen olemuksen selvittäminen ja

³⁶ Juntunen & Mehtonen 1982, 10–11.

³⁷ Niiniluoto 1980, 22.

³⁸ Määttänen 1995, 31.

³⁹ Ks. Tukiainen 1999, 128–129. Ks. Kansanen 2004. Kansanen teoksen perusmotiivina on selvittää kasvatuksen maailmaan keskeisenä kuuluvan didaktiikan käsitettä.

⁴⁰ Niiniluoto 1980, 164, Hirsjärvi ym. 2003, 143.

⁴¹ Hirsjärvi 1982, 73–73.

keskeisimpien kasvatusta koskevien käsitteiden määrittelemisen.⁴² Leino ja Leinon mukaan kasvatustilafilosofia pohtii kasvatustoiminnan perusteita ja sen suhteita muihin kulttuurialueisiin, sekä kasvatuksen päämääriä, teorioita, periaatteita ja käsitteitä.⁴³ Filosofian avulla kasvatuksen alan ongelmia voidaan tarkastella jatkuvasti uusilla ajatuksellisilla tavoilla. Tavoitteena on saavuttaa näkemys siitä, mitä jokin todella on. Käsitteiden avulla rajataan käsitteen ala ja samalla rajataan se joukko, joka vääjäämättä kuuluu käsitteen alan ulkopuolelle. Käsitteiden hämärä käyttö estää tieteellisen keskustelun, koska silloin ei ole keskustelun pohjaksi vaadittavaa yhteistä areenaa käytettävissä. Käsitteiden avulla tutkija sekä tekee tutkimusta että esittää sen tulokset. Jos käsitteet ovat sekavia tai eivät ole hallinnassa, pitäisi niiden käyttöä välttää sekä tieteessä että työelämässä⁴⁴. Tässä tutkimuksessa keskeisiä kasvatuksen liittyviä selvitettäviä käsitteitä ovat kohtaaminen ja dialogi. Pyrin selvittämään näiden sisältöä sekä niiden keskinäisiä suhteita.

2.1 Tutkimusongelmat

Kohtaamisen tutkimus on sen näennäisesti itsestään selvästä luonteesta huolimatta ajankohtainen aihe. Kohtaamisesta ja sen tarpeesta eri muodoissaan ja yhteiskunnan eri alueilla käydään keskustelua.⁴⁵ Tutkimuksessa keskitytään kohtaamiseen ja sitä pidetään tärkeänä osana opettajan ammattitaitoa, mutta sen mekanismia tai rakennetta käsittelevää tutkimusta on vähäisesti.⁴⁶ Tämän tutkimuksen tarkoituksena on laajentaa ymmärrystä kohtaamisesta kasvatuksen keskeisenä tapahtumana. Oman kokemukseni mukaan opettajuuteen liitetään kyky oppilaan ja opettajan kohtaamiseen. Kohtaamisen kyky on hyvän opettajan ominaisuus, mutta

⁴² Nurmi 1995, 23.

⁴³ Leino & Leino 1992, 27.

⁴⁴ ”Jos et osaa määritellä jotain käsitettä, niin vältä sen myös sen käyttöä. Jos se on jokin tutkielman perustermeistä ettekä osaa sitä määritellä, jättäkää koko juttu sikseen. Olette valinneet väärän tutkielman aiheen(tai ammatin).” (Eco 1989, 152).

⁴⁵ Himanen 1995; Castellás & Himanen 2001; Aarnio 1999.

⁴⁶ Ks. esim. Hovila 2004.

tutkimus ei selvitä, miten se muodostuu. Teknistyvä maailma asettaa kohtaamisen ymmärtämisen uuden haasteen eteen.

Tutkimusasetelma nousee tarpeesta etsiä sellaista näkökulmaa, joka pystyisi selvittämään tärkeänä pidettyä kohtaamista ja sen rakennetta. Asettaessani tutkimuksen lähtökohdaksi oman kokemukseni kohtaamisesta lähdin etsimään vaihtoehtoa piirreteoreettiselle ja psykologisperustaiselle tutkimukselle. Kohtaamista voidaan tutkimusten perusteella pitää opettajuutta konstituoivana tekijänä. Kohtaamista pidetään tutkimuksessa esillä ja tärkeänä, mutta sitä ei avata riittävästi. Näkökulmavalintani perustuu kysymykseen, miten kohtaamisesta tekemäni havainnot olisi mahdollista systematisoida. Tarkastelen tässä tutkimuksessa opettajuuden maailmasuhdetta dialogisuusfilosofian näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat ovat:

1. Millaiseksi aito kohtaaminen voidaan ymmärtää?
2. Millaisen dialogin varaan kohtaaminen voidaan rakentaa?

Sikkelän mukaan kohtaamiskäsitteen analyysi auttaa meitä ymmärtämään, mikä on aidon kommunikatiivisen kompetenssin lähtökohta. Dialogiin perustuva aito kohtaaminen on vaativaa, koska se edellyttää oman minuuden ja omien kokemusten avointa ilmaisua ja sille on luotava suotuisat olosuhteet.⁴⁷ Suomalaisessa yhteiskunnassa on vakiintunut käsitys opettajan työn ytimeistä. Opetusministeriön opettajankoulutuksen kehittämisohjelman mukaan opettajan työ on ihmissuhdetyötä ja sen keskeisenä tavoitteena on kohdata kasvatettava siten, että opetustyö voi onnistua. Opettajankoulutuksessa on suunnitelmien mukaan kehitettävä kohtaamisen ja dialogiin asettumisen kykyä.⁴⁸ Kohtaamisen voidaankin katsoa kuuluvan – samoin kuin dialogin – kasvatuksen keskeisten

⁴⁷ Silkelä 2003, 84.

⁴⁸ Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001, 7–8.

käsitteiden joukkoon. Dialogin käyttö kasvatuksen kentässä on laavaa ja sitä ei ole analysoitu riittävästi.

2.2 Tutkimuksen eteneminen

Johdannossa toin esille tutkimuksen teeman syntymisen ja sen ajankohtaisuuden. *Tässä luvussa* olen esitellyt tutkimusongelmat. *Kolmannessa luvussa* esittelen valitsemaani tutkimusteemaan sopivan metodin. Ammattikasvatuksen tutkimuksen painopiste on empiirisessä tutkimusotteessa, ja sen vuoksi perustelen metodin valintaa. Esittelen laajasti filosofisen metodin taustoja ja keskityn erityisesti perustelemaan tutkimukseen soveltuvan fenomenologisen otteen taustoja. *Neljännessä luvussa* selvitän kohtaamisen problematiikkaa siihen liittyvän aiemman tutkimuksen avulla ja paikannan kohtaamisen tutkimuksen psykologistaustaisenakin filosofiseen perinteeseen.

Viidennessä luvussa esittelen opettajuuden maailmaa sellaisena, kuin se pääpiirteissään tutkimuksessa ja kasvatustieteessä nykyisin esiintyy. Tarkoitukseni on osoittaa tutkimukseni näkökulman puute nykyisessä keskustelussa. Kasvatustieteellinen tutkimus näyttää pitävän kohtaamista kasvatuksen keskeisenä tekijänä. Opettajuutta tarkasteltaessa näkökulma on kuitenkin kohtaamistapahtumalle vieras ja keskittynyt persoonallisuuden ja professionaalisen tarkastelun ympärille. Opettajan työn tarkastelu perinteisen persoona – ja kvalifikaatiopainotteisen tutkimusnäkökulman lisäksi on saanut rinnalleen näkemyksen opettajasta muutosagenttina. Yhteiskunnan paineet eivät näyttäisi painottuvan kasvatukseen, vaan pikemminkin elinkeinoelämän suuntaan. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa opettajuuteen liittyvä tutkimus käsittelee opettajuuden eri ulottuvuuksia ja piirteitä monipuolisesti, mutta opettajuuden ydintapahtumaa, kohtaamista, niissä ei tarkastella. Pyrin tällä taustaluvulla tuomaan esille kohtaamisen maailman tarkastelun puutteet ja oman tutkimukseni näkökulman tarpeellisuuden.

Kuudennessa luvussa kohtaamisen analyysi etenee kasvatuksen ja opetuksen maailmaan ja niiden edellytysten selvittämiseen. Osoitan, että kohtaamista voidaan pitää opettajan osaamisena. Luvun lopuksi käsittelen kohtaamisen maailman tiedetaustaa ja asemoin sen filosofiseen perinteeseen. Kohtaaminen ja dialogi liitetään keskustelussa yhteen, mutta dialogin käyttö on epäselvää.

Seitsemäs luku jakaantuu useampaan pääosaan. Aluksi keskityn dialogin käsitteen paikantamiseen tutkimuksessa ja käsitteistössä. Tarkastelen dialogia dialogisuusfilosofien ja dialogisuusteoreetikoiden käyttämänä mallina. Dialogin käyttö sekä tutkimuksessa että kasvatuksen kentässä on tutkimuksen kohteena, ja tavoitteena on etsiä dialogien malleista kasvatukseen sen omista lähtökohdista sopivin dialogin malli. Etsin myös vastausta kysymykseen, mitä dialogilla eri yhteyksissä tarkoitetaan. Luvun toinen päähuomio kiinnittyy Buberin filosofian luonteen ja taustojen tarkasteluun. Selvitän, kuinka Buberin kohtaamisen filosofiaa on tutkimuksessa ymmärretty ja tuon esiin oman käsitykseni sen soveltuvuudesta kasvatuksen käyttöön. Opettajuudessa tarvitaan kasvatuksesta sen filosofisesta perustasta nousevaa kohtaamisen mallia ja asemoin sen tässä luvussa buberilaiseen filosofiseen perinteeseen. Luvun lopussa pohdin, miksi dialogi on juuri nyt noussut esiin monissa eri muodoissaan eri tutkimuksissa.

Tutkimuksen päättävässä *kahdeksannessa luvussa* kokoan yhteen tutkimuksessa osoittamani tulokset. Esitän lopuksi niiden perusteella tehtyjä huomioita ja ajatuksia kasvatustieteen tilasta ja tulevaisuudesta.

3. KOHTAAMINEN METODISENA HAASTEENA

Tutkimukseni lähtee liikkeelle kasvatuksen maailmasta, mutta omasta näkökulmastani. Metodin tulee olla sellainen, että se sopii sekä oman elämän kasvatuksellisten kokemusten analysointiin että sen pohjalta uuden kohtaamisen mallin rakentamiseen. Metodin yläkäsitteeksi nousee filosofinen metodi, joka on yleensä suhteessa siihen, mitä filosofialla tarkoitetaan. Tutkimukseni filosofinen maailma, jo sen omasta elämismaailmasta nousevan kysymyksenasettelun vuoksi, on fenomenologinen. Metodin luominen on monipolvinen tehtävä, jossa suhteutan sen eri ulottuvuuksia tutkimuksen kohteeseen ja siihen liittyvään tiedon käsitteeseen.

Omat kokemukseni ja havaintoni kohtaamisesta ovat subjektiivisia. Yleistä totuutta etsivälle polulle asettuminen on tieteellisen tutkimuksen objektiivisuuden vaatimuksen alle asettumista. Tieteiden välinen erimielisyys liittyy suurelta osin juuri objektiivisuuden vaatimukseen. Jyrkimmän suunnan edustajien mukaan ihmistieteissä ei voi eikä tarvitse pyrkiä objektiivisuuteen tieteen kohteen, ihmisen erityislaatusuiden takia. Maltillisemman näkemyksen mukaan ihmistieteissäkin tavoitteena tulee olla erilaisten kausaalisuhteiden ja selitysten kuvaus.⁴⁹

Tutkimusmetodi johtaa meidät aina polulle, jota pitkin pääsemme tarkastamaan tutkijan löytämän uuden tiedon. Tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tieteellistä tietoa. Tieto on suhteessa tiedekäsitykseen, eikä ihmisen kokemukseen liittävä tieto voi olla mitattavaa tai luonnontieteen metodiikalla tavoitettavaa.⁵⁰

⁴⁹ Raatikainen 2005, 39–40.

⁵⁰ Varto 2005; Niiniluoto 1980, 136–152.

3.1 Metodien maailmat

Kasvatuksen tutkimus jaetaan metodisesti empiiriseen ja teoreettis-käsitteelliseen tutkimukseen. Empiirisessä menetelmässä rakennetaan malli (hypoteesi), joka evaluoidaan empiirisesti, kuten tapaustutkimuksilla tai ohjatuilla kokeilla⁵¹. Lähestymistavat ovat erilaiset, mutta ne myös täydentävät toisiaan. Empiirinen tutkimus pyrkii tutkimaan kasvatuksen ilmiöitä käytännössä, teoreettis-käsitteellisessä tutkimuksessa määritellään tutkimusaiheeseen liittyviä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita. Teoreettis-käsitteellisessä tutkimuksessa kasvatuksen keskeisiä käsitteitä tarkastellaan abstraktisti ja samalla pyritään selvittämään niiden keskinäisiä suhteita ajatuksellisilla välineillä.⁵²

Puhtaasti teoreettis-käsitteellistä tutkimusta kasvatustieteissä on tehty vähän. Tutkimus on yleensä empiiriseksi tutkimukseksi ymmärrettävää kvantitatiivista tai kvalitatiivista tutkimusta. Metodioppaissa ja menetelmäopinnoissa käsitellään tutkimusta useimmiten tämän jaon mukaan⁵³. Teoreettis-käsitteellinen tutkimus luetaan kuuluvaksi laadulliseen tutkimukseen, vaikka siihen ei sisälly perinteiseen laadulliseen tutkimukseen kuuluvaa tutkittavaa aineistoa, kuten haastatteluja tai kyselyjä. Alasuutarin mukaan tutkimusaineiston luonne asettaa laadullisessa tutkimuksessa rajat sille, millaisia metodeja tutkimusta tehtäessä voi käyttää⁵⁴.

Uuden ajattelun syntyminen motivoituu aina jostakin. Tieteellinen tutkimus lähtee liikkeelle kysymyksen muotoon asetetusta tutkimusongelmasta, jota yritetään ratkaista. Kasvatusfilosofian tutkimuskohteena on kasvatustyön arki, jonne tutkimuksen avulla pyritään löytämään uusia näkemyksiä ja

⁵¹ *Empiirisen ja ei-empiirisen jako ei perustu tutkimusaineiston, vaan tutkimusmetodiin. Ei-empiiristä tutkimus on ahtaimman määittelyn mukaan vain silloin, kun sen johtopäätökset tehdään ilman tutkimusongelmaan liittyviä havaintoja rationaalisen tiedonhankinnan avulla (Ks. Hirsjärvi 1990, 37; Viljanen 1982, 109–115).*

⁵² *Puolimatka 1997, 10–12; Järvinen & Järvinen 2000, 15. Viljasen alun perin vuonna 1973 kirjoittamassa teoksessa filosofinen ajattelu on enemmän esillä kuin nykyisin. Viljasen mukaan tutkimusmenetelmien jaottelu tehdään filosofisiin ja empiirisiin menetelmiin (Ks. Viljanen 1982, 107).*

⁵³ *Ks. Järvinen & Järvinen 2000; Kari & Huttunen 1988, 36–37.*

⁵⁴ *Alasuutari 1999, 83.*

käsitteitä⁵⁵. Kasvatusfilosofian tutkimuskysymyksien taustalla ovat käytännön kasvatustyöstä nousevat kysymykset. Uuden syntymiseen vaaditaan usein jokin kriisi, joka pakottaa ajattelemaan asiaa ja etsimään siihen uusia näkökulmia. Juuri uuteen tilanteeseen herääminen on uuden näkemisen ja uuden ajattelun perustana.⁵⁶

Tiettyihin tutkimuksen tarkoituksiin kehitetyt lähestymistavat ja menetelmät eivät ole sellaisenaan sovellettavissa uusien ilmiöiden tutkimukseen. Varton mukaan jokainen tutkimuskohde ja jokainen tutkimus edellyttää oman tutkimusmenetelmän luomista.⁵⁷

Luonnontieteiden tavoitteena on täsmällisyys. Näiden tieteenalojen avulla pyritään saavuttamaan objektiivista tietoa ulkopuolisesta maailmasta ja tämän tiedon avulla luonto saadaan hallintaan. Luonnontieteet pyrkivät täsmällisyyteen ja mitattavuuteen sekä itse tutkimuksessa että teorianmuodostuksessa. Luonnontieteiden tutkimustulosten tulkinta on osa tätä täsmällisyyden ja määrällisyyden prosessia. Varto kutsuu luonnontieteitä näiden ominaisuuksien mukaan täsmällisiksi tieteiksi. Tämän tieteennäkemyksen vastakohtana hän tuo esille käsitteen ankarat tieteet. Ankaruus on perusvaatimus ihmistieteissä, joissa ei ole lupa tuhota tutkimuskohteeseen kuuluvien merkitysten kokonaisuutta. Ihmistieteissä tutkimuksen täsmällisyys ei ole merkittävää, tärkeintä on että pidetään mielessä tutkimuskohteen erityislaatuisuus ja ettei tutkimuskohdetta esineellistetä. Tieteen tekijän on tämän näkemyksen mukaan mahdotonta erottaa itseään tutkimuskohteesta ja yhteisestä merkitysten kokonaisuudesta. Ankaran tieteenalan tutkijaa Varto kutsuu kysyväksi ja tutkijan maailmasuhdetta osallistuvaksi.⁵⁸ Tälle ankaralle eli laadulliselle tutkimukselle Varto esittää seuraavat vaatimukset:⁵⁹

1. Tutkimus on sitoutunut tutkijan omiin elämäntähtämyksiin,
2. Tutkija pohtii tutkimuksen merkitystä elämälle,

⁵⁵ Vrt. Lehtovaara 1994, 21.

⁵⁶ Varto 1993a; Ks. Uljens 2006, 2.

⁵⁷ Varto 2005, 161; Ks. Rauhala 1998, 87.

⁵⁸ Varto 2005, 10–14.

⁵⁹ Varto 2005, 17.

3. Tutkija pyrkii ongelmallistamaan sen, mikä on itsestään selvää,
4. Tutkija ymmärtää, että tutkija ja tutkittava ovat osallisia samasta elämäntodellisuudesta,
5. Tutkija ei näe tosiasioita neutraaleina,
6. Tutkimuksen päämääränä on syventää ymmärrystä maailmasta.

Laadullisen tutkimuksen tutkimuskohteeksi Varto esittelee elämismaailman.⁶⁰ Fenomenologinen subjektiivinen elämismaailman käsite sijoittuu objektiivisen tieteen maailman edelle.⁶¹

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään tieteen objektiivisuuden vaatimuksen mukaisesti lausumaan julki tutkimukseen liittyvät subjektiiviset taustaoletukset. Tutkimuskohde ei kuitenkaan koskaan tule kaikille samalla tavalla ymmärrettäväksi ja läpinäkyväksi, koska ymmärrämme maailman omista lähtökohdistamme käsin. Husserlin elämismaailman käsite pyrkii valottamaan sitä perustaa, josta tutkimuskysymys nousee. Elämismaailma on se yhteinen perusta, josta emme pääse tutkimusta tehdessämme eroon ja se vaikuttaa perustavalla tavalla myös tieteen tuloksiin.⁶²

Varton tulkinnan mukaan elämismaailmalla tarkoitetaan ihmisen elämän erilaisten vuorovaikutteisten suhteiden merkitysten kokonaisuutta. Merkitykset ilmenevät ihmisen toiminnan erilaisina päämäärinä ja ihmisestä lähtevänä ja ihmiseen palautuvana toimintana. Ihmisyyteen liittyvän tutkimuksen pyrkimyksenä on tavoittaa maailmaa rationaalisesti, mutta sen tulee ottaa lähtökohtaisesti huomioon sekä tutkijan ennakko-oletuksissa että tutkimuksen kohteissa vaikuttava yhteinen merkitysyhteys. Tämä merkityksellisyyden näkökulma on laadullisen tutkimuksen erityispiirre, mikä liittyy kaikkiin ihmistä ymmärtäviin tutkimusaloihin ylitse vanhojen tieteenalarajojen. Elämismaailmaa ei voi tutkia useammilla metodeilla. Ainoastaan edellä mainittu ankaran tieteen metodi on kelvollinen, perinteinen jako kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimukseen on Varton

⁶⁰ Satulehto 1992, 17–18.

⁶¹ Husserl 1995, 78; Himanka 2002, 158.

⁶² Varto 1995a, 45–48; Heinämaa 1996, 45–51.

lähtökohdista käsin mahdoton. Varto jakaa tutkimuksen kentän uudelleen elämismaailman käsitteen avulla.⁶³

Erityisesti laadullisen tutkimuksen kohteet vaativat dynaamisia menetelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimus edellyttää menetelmän jatkuvaa täsmentämistä, tarkistamista ja kohdentamista. Tutkimuksessa olemisesta Varto käyttää nimitystä osallistuvan filosofian menetelmä.⁶⁴ Osallistuvassa filosofiassa tutkimuskohdetta ei lähestytä ulkoisesti, vaan tutkija voi olla osa tutkimaansa ilmiötä.⁶⁵ Kosken⁶⁶ mukaan osallistuva filosofia on filosofiaa käsitteen alkuperäisessä merkityksessä viisauden etsimisenä ja rakastamisena. Filosofinen tutkimus ei tässä merkityksessä ole muoto-opillisesti korrektien kysymysten esittämistä, argumentointia ja hypoteesien postuloimista, vaan se on etsimistä, pohdiskelua, oivaltamista ja oman näkemyksen vähittäistä muotoutumista. Pelkästään rationaalisen pohdinnan avulla ei koskaan voi saavuttaa käsiteltävästä asiasta kuin käsitteellistä tietoa. Kosken mukaan on perusteltua väittää, että pelkistä kirjallisista lähteistä operoiva ymmärrys tuottaa omanlaisia merkityksiä ja omat kokemukset henkilökohtaisia merkityksiä ja täten erilaista filosofista artikulaatiota.⁶⁷ Osallistuvan filosofian tutkimusote muistuttaa otteeltaan sosiaalitieteissä käytettävää osallistuvaa havainnointia, jossa tutkija on osa tutkimaansa kohdetta. Tutkija on osa tutkimaansa ilmiötä, jossa hän on itse itsensä tutkimuskohde. Osallistuvassa filosofiassa on kyse subjekti-subjekti -suhteesta perinteisen subjekti-objekti-suhteen sijaan.⁶⁸

Elämäkokemuksistani nouseva tutkimus pitää sisällään osallistuvaan filosofiaan liittyviä piirteitä. Mukana on kaiken aikaa oma elämismaailmani samalla kun sijoitan omien kokemusteni maailmaa muiden jo aiemmin käyttämään käsitemaailmaan. Tutkimuksessani pyrin jäsentämään käytettyjä

⁶³ Varto 2005, 28–35.

⁶⁴ Varto 2005, 87, 161–162; Koski 1991, 9; Lehtovaara 1994, 21–22. Vaikka filosofinen metodi perinteisessä mielessä liitetään vain teoreettis-käsitteelliseen tutkimukseen, pitää Varto omaa osallistuvan filosofian menetelmäänsä soveltuvana sekä empiiriseen että teoreettiseen tutkimukseen.

⁶⁵ Lehtovaara 1994, 22.

⁶⁶ Koski 2000. Koski liittää väitöstutkimuksessaan osallistuvan filosofian liikuntaan, mutta mielestäni osallistuvan filosofian voi liittää myös muihin elämismaailmoihin ja niiden osa-alueisiin.

⁶⁷ Koski 2000, 38–39; Koski 1991, 10–13; Vrt. Lehtovaara 1994, 22; Puhakainen 1995.

⁶⁸ Koski 2000, 39.

käsitteitä ja luomaan niiden käyttöön uusia näkemyksiä⁶⁹. Tutkimuksessani näkyy fenomenologiselle perinteelle tuttu ote.

Husserlista ja Brentanosta alkaneen fenomenologisen ajattelun mukaan ihminen on intentionaalisessa suhteessa maailmaan siten, että mielen elämykset ovat aina suuntautuneet johonkin. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään tämän ajattelun perusteella selvittämään niitä merkitysrakenteita, joilla olemme suhteessa maailmaan.⁷⁰

Laajimmassa merkityksessään fenomenologia on teoreettinen tarkastelunäkökulma, jossa lähdetään liikkeelle välittömästä kokemuksesta, ja painotetaan sisäisen kokemuksen merkitystä enemmän kuin ulkoista fyysisesti havaittavaa todellisuutta. Vaikka fenomenologisessa tutkimuksessa on monia suuntauksia, voidaan siitä erottaa yhteisenä piirteinä subjektiivisen tietoisuuden korostaminen. Tietoisuus ymmärretään aktiivisena, joka antaa tarkoituksen tarkkailun kohteelle. Yhteisenä ajatuksena eri suuntien kesken on ymmärrys siitä, että tietoisuudessa on olemuksellisia rakenteita, joiden avulla me saamme tietoa refleктоimalla

⁶⁹ Ks. Lehtovaara 1994, 21.

⁷⁰ Ks. Husserl 1995, 74. Termi on johdettu kreikan sanasta *fainomeon*, joka tarkoittaa ilmenevää ilmiötä. Fenomenologia-termin juuret ulottuvat 1700-luvulle, jolloin J.H. Lambert otti sen käyttöön teoksessaan *Neues Organon* (1764). Käsite merkitsi oppia joltakin näyttämisestä, näennäisestä, erotukseksi todesta olemisesta. Filosofiaan historiassa termin tunnetuimpia käyttäjiä lienevät Kant ja Hegel (Ks. esim. Spiegelberg 1982, 11–19; Moran 2000, 6–7). Fenomenologiassa on nähty ikuisen filosofian aineksia. Esimerkiksi Merleau-Pontyn (1945) mukaan sen ajatuksia on löydettävissä monilta aiemmilta filosofeilta, esimerkiksi Kierkegaardilta. (Kusch 1988, 35). Fenomenologian tarkkarajaisen määrittelyn ongelmasta kertoo Merleau-Ponty (1945) esipuheessaan *Havainnon filosofiaan*: ”Mitä fenomenologia on? Voi vaikuttaa oudolta esittää tämä kysymys uudelleen puoli vuosisataa Husserlin ensimmäisten töiden jälkeen. Vastauksen löytäminen siihen on kuitenkin vielä kaukana.” Fenomenologiseen perinteeseen kuuluvien ajattelijoiden joukko on kirjava (Moran 2000, xiv), eikä fenomenologialla ole mitään tiettyä tutkimuskohdetta, joka määrittäisi sitä (Heidegger 2000a, 50, 58). Ehkä kaikkein yhdistävin piirre fenomenologiassa onkin juuri määrittelemättömyys. Filosofia, ennen kaikkea fenomenologinen filosofia, on määrittelemätöntä ja ennakoimatonta (Ks. Merleau-Ponty 2000, 182; Heinämaa 2000, 167). Husserlin esiin nostamaa intentionaalisuuden ajatusta on fenomenologiassa sittemmin tulkittu eri tavoin. (Spiegelberg 1982, 678–679) Heideggerin mukaan ihminen ei ollut enää jokin pysyvä ja muuttumaton subjekti, vaan suhteiden kautta muodostuva minuus. (Heidegger 2000b, 71–72) Fenomenologia muuttui tietoisuuden rakenteen analyysistä koko ihmisen olemassaolon tavan tutkimiseksi (Heidegger 2000a; Ks. Torvinen 2007, 26–27). Heterogeenisuudesta huolimatta fenomenologiassa voidaan hahmottaa Merleau-Pontyn mukaan neljä ydintemaa, jotka ovat: 1) fenomenologian deskriptiivinen luonne, 2) fenomenologinen reduktio, 3) fenomenologia olemusten tutkimisena ja 4) intentionaalisuuden käsite (Merleau-Ponty 2000; Torvinen 2007, 22).

todellisuutta. Siitä, mitä nämä rakenteet ovat, ei enää vallitse havaittavaa yksimielisyyttä.⁷¹

Fenomenologia on ennen kaikkea metodikäsité, jonka synty ja olemassaolo selittyy historiallisesta tilanteesta käsin.⁷² Fenomenologian kritiikin kärki on kohdistunut siihen, että erityisesti luonnontieteen ja ihmisen kokeman maailmankuvan välillä on ristiriita. Luonnontieteellisesti orientoituneessa näkemyksessä unohtuu inhimillisen kokemuksen erityisluonne.⁷³ Luonnontieteellinen maailmankuva tulee erityisesti esiin tieteelle ominaisessa luonnollisessa asenteessa, jossa maailma nähdään pääasiassa argumentatiivisen tiedon vastineeksi. Fenomenologiassa ei yritetä kiistää tieteen saavutuksia, mutta siinä halutaan osoittaa luonnollisen asenteen omaavan tieteen oman alkuperän ja kohdallisuuden unohtamisen ongelmallisuus. Lähtökohdan unohtaminen johtaa Husserlin mukaan tieteen luonteen vääristymiseen ja irtautumiseen siitä, mikä on ihmiselle merkityksellistä.⁷⁴

Fenomenologia haluaa purkaa kaikkia luonnollisen asenteen kautta itsestään selviksi muodostuneita, vääristäviä tai kokemusta ennalta ohjaavia tottumuksia. Tutkimuskohteen tai menetelmän sijasta fenomenologiassa voidaan nähdä sitä määrittävänä tekijänä yhteinen päämäärä, joka ilmenee haluna palata mahdollisimman välittömään ja intuitiiviseen kokemukseen, ennen tieteen, uskonnon tai kulttuurin muokkaavaa vaikutusta. Fenomenologian päämääränä on tavoittaa tutkimuksen kohteena olevien konventioiden kokemuksellinen alkuperä.⁷⁵

Fenomenologisen näkemyksen mukaan maailmassa olemisen on meille aina itse koettava.⁷⁶ Maailma vaatii me- ja minäkohtaisuutta, mikä tulee ilmi tutkimuksessa, jossa nämä suhteet ovat erottamattomasti läsnä. Aito olemisen on tavoitettavissa vain subjektiivisen tietoisuuden ja intuition

⁷¹ Curtis 1978; Cohen & Manion 1991, 31.

⁷² Heidegger 2000a, 50; Torvinen 2007, 19.

⁷³ Himanka 1995, 16; Varto 1995a, 13–44; Moran 2000, 101–104. Erityisesti matematiikan ihanteiden varaan rakentuva psykologismi oli Husserlin kritiikin kohteena, sillä siinä tarkasteltiin subjektiivista objektiivisesti naturalisoiden

⁷⁴ Husserl 1995, 33–34.

⁷⁵ Torvinen 2007, 21.

⁷⁶ Varto 2005, 91; Heinämaa 1996, 17–18, 38.

avulla.⁷⁷ Intuitio tarkoittaa fenomenologiassa kokemuksen välittömyyttä, sitä missä jokin olio on läsnä elävänä todellisuutena. Intuition käsitteellä halutaan korostaa kokemuksen välittömyyttä vastakohtana asioiden kuvittelulle, muistelemiselle tai teoretisoinnille.⁷⁸ Elämisen ja kokemuksen mieli ilmenee tutkimuksen maailman ihmisten välisinä suhteina ja kokemuksina.⁷⁹ Fenomenologiaa on pidetty deskriptiivisenä filosofiana, jossa pyritään uudella tavalla pureutumaan asioihin itseensä. Deskriptiivisyys viittaa pyrkimykseen saavuttaa kuvailun ja mielikuvituksen avulla ilmiön todellinen luonne.⁸⁰ Siinä pyritään pois ennalta asetetuista tulkinnoista ja pyritään palauttamaan filosofia takaisin elävän ihmissubjektin elämään.⁸¹

Fenomenologian perusideana on tutkittavan ilmiön olemuksen näkeminen. Taustalla voidaan nähdä Kantin ajatus siitä, että olioiden sijasta meidän on parempi keskittyä ilmiöihin. Husserlin mukaan me voimme havaita matemaattisuuden kaltaisella varmuudella tietoisuuden ilmiömaailman periaatteet ja paljastaa ne fenomenologisen reduktion avulla. Tutkimuksen lähtökohtana ovat meille tutut ilmiöt. Fenomenologian tavoitteena on riisua pois kuhunkin tarkasteltavaan kohteeseen kuulumattomat merkitykset siten, että tarkasteltavaksi jää vain puhdas tajunta.⁸² Fenomenologinen reduktio liittyy kiinteästi Husserlin ajatukseen intuitiivisesta kuvailusta.⁸³ Reduktion perustavaa toimintoa Husserl kutsui nimellä *epoche*, joka viittaa luonnolliseen asenteeseen kuuluvien asioiden sulkeistamiseen. Näin päästään käsiksi kaikista uskomuksista ja oletuksista riisuttuun absoluuttisen puhtaaseen ilmiöön.⁸⁴ *Epochessa* keskitytään vain kokemuksessa ilmenevään aktuaalisesti immanenttiin ja minkään olemassaolon pätevyyttä ei oleteta sellaisenaan.⁸⁵

⁷⁷ Husserl 1980: §24; Lehtinen 2002, 125.

⁷⁸ Sokolowski 2000, 34; Spiegelberg 1982, 68.

⁷⁹ Heidegger 1985; 34–36; Heidegger 1988, 296–297; Lehtovaara 1994, 115–132; Värrä 2000.

⁸⁰ Husserl 1980, § 70; Heinämaa 2000, 168. Kuvailussa voidaan käyttää mielikuvituksen lisäksi negaatiota, metaforia ja analogioita. Ks. Spiegelberg 1982, 694. Pääasia on se, että kokemusta ei selitetä jollain jo olemassa olevalla valmiilla selitysmallilla.

⁸¹ Moran 2000, 4–5.

⁸² Lindberg 2005, 86–87.

⁸³ Husserl 1980, § 56–62; Husserl 1995, 62–73; Moran 2000, 146–147.

⁸⁴ Husserl 1995, 62–63.

⁸⁵ Husserl 1995, 100–101, 104–105.

Reduktion avulla pyritään etsimään kokemusta ohjaavia tottumuksia tai sitä, mitä nämä tottumukset mahdollisesti peittävät. Siinä pyritään minimoimaan tekijät, jotka estävät tutkittavan ilmiön hahmottumista.⁸⁶ Reduktion teemme ihmisinä, emme voi hypätä oman olemisemme ulkopuolelle. Ihmisinä olemme suhteessa maailmaan, ja reduktiossa meidän tulee pyrkiä siirtämään tämäkin tuttuus syrjään ilmiötä tarkasteltaessa. Fenomenologisessa reduktiossa on mukana näin myös eksistentiaalinen ulottuvuus.⁸⁷ On kuitenkin syytä huomata, että reduktion tehtävänä ei ole irrottaa meitä näistä kokemustamme ohjaavista tottumuksista, vaan tavoitteena on niiden valaiseminen ja samalla kokemuksen konstituoitumisen ja merkitysten muodostumisen parempi ymmärtäminen.⁸⁸

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa sellaista tietoa, joka on puhdistettu satunnaisista tekijöistä ja se on ainoastaan olemuksellisesti yleistä ja objektiivista.⁸⁹ Tavoitteeseen päästäkseen on tutkijan tarkasteltava todellisuutta uudella tavalla. Luonnollisen asenteen sijasta on otettava käyttöön fenomenologinen asenne ja käännettävä katse oman ajattelun sisimpään. On osattava erottaa objekti, jota havainnoidaan, objektista, jollaisena se havaitaan. Tutkittavista ilmiöistä tulee karsia kaikki aiemmin esitetyt katsomukset, teoriat ja ennakkokäsitykset. Husserlin mukaan vain merkitykset voivat olla tarkkailun kohteina. Luonnollisen asenteen tosiasiatieteet tutkivat ulkomaailmaa ja sen ilmiöitä. Filosofian tehtävänä on tutkia yksilöistä riippumattomia yleispäteviä ilmiöitä.⁹⁰ Olemuksella ei fenomenologiassa tarkoiteta olion essentiaalista määrittämistä, eikä kyseessä ole epistemologinen abstraktio sen enempää kuin platoninen idealisaatiokaan. Olemuksessa on kyse olioiden todellisesta luonteesta ja laadusta.⁹¹ Olemus on se analysoimaton moninaisuus, jonka kautta maailmasuhteemme ja maailmamme ilmiöt tulevat esille erilaisina mahdollisina kokemisen laatuina.⁹²

⁸⁶ Juntunen 1986, 73–74.

⁸⁷ Merleau-Ponty 2000, 176–177.

⁸⁸ Himanka 1995, 16–21.

⁸⁹ Kusch 1986, 76–77; Heinämaa 1996, 17–44; Ks. Torvinen 2007, 26.

⁹⁰ Ks. esim. Lindberg 2005, 86–87.

⁹¹ Merleau-Ponty 2000, 176.

⁹² Torvinen (2007, 25) on musiikin filosofiaan liittyvässä väitöstutkimuksessaan valottanut olemuksen kokemusta seuraavasti: ”Esimerkiksi koemme C-

Subjektiiivisuuden korostamisesta huolimatta fenomenologia ei ole kiinnostunut satunnaisesta ja yksilöllisestä. Ensisijaisina kiinnostuksen kohteina eivät ole yksittäiset havainnon objektit, vaan perustavammat kategoriat, kuten esimerkiksi muistaminen tai arvot. Tiedon kohteena reduktion kautta saatu olemus on luonteeltaan universaali ja riippumaton.⁹³

Himanka kertoo laulajatar Aretha Franklinin haastattelusta, jossa häneltä kysyttiin mikä on soulin sydän. Siihen voisi vastata, että kyseessä on tietty musiikinlaji, ketkä ovat sen kuuluisimpia edustajia, sen historiasta ja piirteistä. Franklin vastasi kuitenkin toisin. Pitkään asiaa pohdittuaan hän totesi että soul lauletaan. Vastaukset ovat erilaisia sisällöltään, mutta vielä suurempi on ero siinä tavassa miten vastaus annettiin. Franklinin vastaus perustui hänen omaan kokemukseensa.⁹⁴

Kokemukseen perustuva vastaus: "soul lauletaan", on täysin fenomenologisen lähtökohdan mukainen. Souliin liitetyt faktat eivät juurru kokemukseemme, oli niitä kuinka runsaasti tahansa. Soul todellistuu laulettaessa, ja kysymykseen vastatessaan Franklin ei vastannut siihen, mitä soul on, vaan siihen, miten soul *todellistuu*. Tiedon sijasta *lähtökohtana oli oma kokemus*.⁹⁵

Husserlille kokemusten virta on se, mitä jää jäljelle, kun siirrytään arkiajattelun ja luonnontieteelle ominaisen luonnollisen ajattelun asenteesta filosofiseen asenteeseen. Kokemuksen olemukseen kuuluu siihen itseensä kohdistuvan reflektion mahdollisuus. Kokemuksissa on muuttumattomia ominaisuuksia ja niiden käsitteellistäminen on fenomenologian näkökulmasta mahdollista.⁹⁶

Kasvatuksen ja opetuksen ydinkokemus on kohtaaminen. Lähden liikkeelle samanlaisella otteella kuin Aretha Franklin, ja vastaan kohtaamisen probleeman kertomalla, kuinka se koetaan tai kuinka olen sen kokenut.

duurikolmisoinnun aina tajunnallisina merkityksinä ja kehollisina koskettavuuksina; suhtaudumme siihen tiedollisesti ja affektiivisesti; se voi esiintyä eri sointiväreissä; se voi kuulostaa oudolta, tutulta, etäiseltä, läheiseltä, miellyttävältä, ärsyttävältä, tarkoituksenmukaiselta, irralliselta. Näiden kaikkien yhtä aikaa muodostama kokonaissitoutuminen on se, jota tulee ymmärtää, sillä se määrää ja edeltää kaikkia käsitteellisiä erottelujamme."

⁹³ Kauppinen 2004, 11–12.

⁹⁴ Himanka 2002, 9.

⁹⁵ Himanka 2002, 10, 13.

⁹⁶ Haaparanta 2002, 308–310; Laine 2001, 121.

Kohtaamisen lähtökohtana on oma kokemus. Tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on tarjota tietoa myös muille ja muiden arvioitavaksi. Lähden liikkeelle jäljittämään kohtaamisen kokemusta sillä metodilla, joka siihen parhaiten soveltuu. Pyrin kokemukseen sisälle, avaamaan sen, mitä kohtaaminen todella on, mikä on kohtaamisen olemus.

Kokemuksen tutkimiseen liittyy myös aika ja sen merkitys. Husserlin käyttämä horisontin käsite pitää sisällään ajatuksen siitä, että tiedän kohteeseen liittyvät mahdollisuudet. Tämä intentionaalinen horisontti on sidoksissa aikaan siten, että tämänhetkinen havainto viittaa olennaisesti menneisiin ja tuleviin ja se on muotoutunut aikaisemmissa vastaavissa kokemuksissa.⁹⁷

Fenomenologisen näkemyksen mukaan elämä koostuu merkityssuhteista, jotka koettuina jäsentyvät kokemushorisontiksi. Uudet kokemukset ja elämäntilanteet tuovat mukanaan uusia merkityssuhteita, jotka suhteutetaan entisiin kokemuksiin. Kokemushorisontti ei ole koettuna lukkiutunut, vaan uudet kokemukset voivat antaa jo koetuille uusia merkityksiä.⁹⁸ Kokemukset ovat jäsentyneet mieliimme kokemushorisonteiksi, joihin uudet elämäntilanteet tuovat mukanaan uusia merkityssuhteita, jotka taas suhteutuvat entisiin merkityksellisiin kokemuksiin.⁹⁹ Elämän kulusta voidaan jälkeenpäin hahmottaa erityisiä merkityksellisiä risteyskohtia, jotka ovat vaikuttaneet merkittävästi elämän kulkuun ja sen merkityksiin.¹⁰⁰ Tapahtumat ja kokemukset saavat merkityksen ajallisesti ja paikallisesti hahmotettavien yhteyksien kautta.¹⁰¹ Elämme situaatioon sisältyvien ajallis-paikallisten ehtojen mukaisessa maailmassa, jossa maailmat ovat kietoutuneet toisiinsa siten, että niitä ei voida käsitellä erillään toisistaan.¹⁰² Heideggerin mukaan myös esiymmärryksemme on osana situationaalista maailmaamme, sillä meillä on olemassa jo etukäteen joku merkityskonteksti, jonka kautta tulkitsemme asioita.¹⁰³

⁹⁷ Kauppinen 2004, 13–14.

⁹⁸ Lehtovaara 1994, 119–121.

⁹⁹ Lehtovaara 1994, 119–121.

¹⁰⁰ Juwakka 2000, 83–88.

¹⁰¹ Rauhala 2005, 41–42; Varto 1994a, 95.

¹⁰² Rauhala 2005, 41, 44; Lehtovaara 1994, 128–129.

¹⁰³ Heidegger 2000, 193. Heidegger ymmärtää esiymmärryksen kolmitasoisena prosessina, joka koostuu merkityskontekstista, jo näkyvillä olevasta sekä tietyistä

Jokainen voi omasta elämästään hahmottaa niitä vaikuttavia hetkiä ja elämän risteyskohtia, joissa on tapahtunut sellaisia merkityssuhteiden muutoksia tai uudelleenarviointoja, että ne ovat vaikuttaneet kokonaisvaltaisesti elämänkulkuun ja sen merkityksiin.¹⁰⁴ Silkelän mukaan kohtaamisessa tapahtuvassa maailmasuhteiden avautumisessa tapahtuu kahden ihmisen merkityshorisonttien yhteys, jota kutsutaan yhteensulautumaksi. Kohtaamisen jälkeen subjektin jälleen palatessaan maailmaan kokee subjekti sisäisen maailmansa uudenlaisina merkityksinä.¹⁰⁵ Dialogisessa yhteisymmärryksessä tapahtuu yksilöiden merkityshorisonttien yhteensulautuma, jossa yhteiseen ymmärrykseen pyrkivät luovat sillan toistensa merkityksiin ja hyväksyvät nämä osaksi omaa kokemushorisonttiaan. Yhteensulautuma on ihmisten välinen prosessi, missä ihmisen olemus muuttuu.¹⁰⁶

Heideggerin mukaan meidän tulee vastustaa kaikkia sellaisia käsitteitä, jotka on todistettu vain näennäisesti.¹⁰⁷ Fenomenologian, kuten filosofian yleensä, tehtävänä on kyseenalaistaa ja arvioida uudelleen annettuja lähtökohtia.¹⁰⁸ Heidegger toteaa, että inhimillisen olemassaolon kysymisessä voidaan erottaa kolme lähtökohtaa. Ensimmäisenä tulee kysyttäväksi se, mistä jotain kysytään. Toiseksi on kysyttävä sitä, mitä ensimmäisessä kysytään ja kolmanneksi kysymykseksi tulee se, jota analysoimalla toivotaan vastausta toiseen kysymykseen. Heideggerin termin, ensimmäinen kysyminen vastaa olemista, toinen sen merkitystä ja kolmas olevaa, josta olemisen merkitys luetaan. Tähän tutkimukseen sovellettuna, ensimmäinen kysymys on kohtaaminen, toinen kysymys etsii kohtaamiselle annettuja merkityksiä ja kolmas tarkoittaa kohtaamisen ilmiön analysointia.¹⁰⁹

käsittämistavoista.

¹⁰⁴ Juvakka 2000, 83–88.

¹⁰⁵ Silkelä 2003, 79; Levinas 1996.

¹⁰⁶ Gadamer 2000, 300–307; Laine & Kuhmonen 1998, 137–140; Laine 2001, 121–123.

¹⁰⁷ Heidegger 2000a, 50.

¹⁰⁸ Heinämaa 1996, 53–55.

¹⁰⁹ Kusch 1986, 133.

Tutkimuskohdetta ei voi ymmärtää tässä kontekstissa muuten kuin vaiheittaisena prosessina¹¹⁰, jota Haaparanta on kuvannut geometrisesti. Haaparannan mukaan me piirrämme mielelliset kokemukselliset suhteet itseemme. Fenomenologinen noesis, mentaalinen konstruointi on kuin geometrisen kuvion piirtämistä ja valmis kuvio on kokemuksen objekti, noema. Samalla tavoin kuin valmiista geometrisesta kuviosta voidaan hahmottaa piirtämisen eri vaiheet ja ainekset, voidaan kokemuksen objektia analysoimalla löytää sen konstituoinnin muodot ja siihen tarvittavat ainekset. Kokemuksen ymmärtämät todelliset kuviot erottuvat kokemusten virrasta pysyväksi hahmoksi.¹¹¹ Haaparannan käyttämä esimerkki tuo hyvin esille fenomenologisen analyysin luonteen. Yksi kolmio on yhtä pätevä kuin sata kolmiota, jokaisesta niistä näkee, mikä kolmio on. Tutkijan ei tarvitse kerätä laajaa aineistoa saadakseen aikaan yleispätevää tietoa, on vain tutkittava riittävän tarkkaan yksittäisen kokemuksen ilmentymät.¹¹² Kokemuksen kautta saatu soveltava viisaus voi johtaa oivaltamaan yksittäistä kokemusta yleisempiä periaatteita.¹¹³

3.2 Metodin valinta

Tieteen tavoitteena on tiedon tuottaminen tutkittavasta kohteesta tiedeyhteisön hyväksymien metodien avulla.¹¹⁴ Metodologisen reflektion avulla saadaan tietoa metodien taustoilla olevista tiedekäsityksistä.¹¹⁵ Positivismiin tieteenihanteeseen liittynyt metodologinen monismi tieteessä ei nykykäsityksen mukaan ole mahdollista.¹¹⁶ Ykseyden ideaalin sijaan jokainen tieteenala lähestyy ongelmiaan omasta metodologiastaan käsin. Kunkin tieteen tiedekäsitys on suhteessa siihen, mitä tiedolla tarkoitetaan.

¹¹⁰ Ks. Husserl 1995; Juntunen 1986.

¹¹¹ Haaparanta 1994; Ks. Heinämaa 1996, 36–40.

¹¹² Heinämaa 1996, 36–37.

¹¹³ Värri 2000, 59.

¹¹⁴ Raunio 1999, 29–30; Niiniluoto 1980, 81–83.

¹¹⁵ Raunio 1999, 13–14.

¹¹⁶ Niiniluoto 1980, 23–24, 148, 254; Niiniluoto 1983, 308–310.

Tutkimuksen tieteellisyyden kriteerinä voidaan pitää sitä, että se perustuu johonkin metodiin ja on johdonmukainen kokonaisuus.¹¹⁷

Tiedon kriteerien määrittäminen on ongelmallisempaa. Tiedolla voidaan tarkoittaa erilaisia asioita. Tieteellisellä tiedolla voidaan tarkoittaa kielellistä, propositionaalista tietoa tai ei-kielellistä, piilevää tietoa.¹¹⁸ Niiniluodon mukaan tieto voi olla myös taitoa, joka on tekijälle tietoa.¹¹⁹ Aristoteles erotti kolme erillistä tiedon käsitettä: *theoria*, *poesis* ja *praxis*. Tieto teorian merkityksessä on episteme-tietoa jostain pysyvästä ja yleispätevästä. Poiesis eli poeettinen tieto on valmiustietoa, jossa on kysymys tekniikasta jonkin tuotteen aikaansaamiseksi. Praktinen tieto kohdistuu itse toimintaan, siihen, että tiedon haltija toimii hyvin. Praksis perustuu fronesikseen, jota Aristoteles piti hyveenä. Fronesiksen sisältämä tieto on tunnistettavissa kokemusten myötä.¹²⁰

Nurmi asettaa tiedon ehdoksi sen, että sen tulee perustua johonkin näyttöön. Näytöksi kelpaavat esimerkiksi omakohtaiset havainnot, tieteelliset mittaukset, asiantuntijalausunnat ja loogiset todistukset. Nurmen mukaan tiedosta voidaan ainakin periaatteessa erottaa uskomukset, joilla tarkoitetaan ihmisten sellaisia käsityksiä, joiden näytön tiedetään olevan puutteellista.¹²¹ Russelin jaottelussa on kyse omaan kokemukseen perustuvasta tiedosta ja kuvaukseen perustuvasta tiedosta. Ryle jaottelee ilmiötä kuvailevaan mitä - tietoon ja toimintaa ohjaavaan aktiiviseen mikä - tietoon. Näitä yhdistelemällä saadaan aikaan neljä tiedon perusluokkaa, joihin ihmisten käyttämät tietokokonaisuudet perustuvat.¹²²

Millaista tietoa filosofisin menetelmin tavoitellaan? Lyhyesti voi vastata, että se riippuu siitä, mitä kulloinkin filosofialla ymmärretään. Tässä vaiheessa on olennaista havaita, että menetelmä on yhteydessä siihen tietoon ja näkemykseen tiedosta, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Filosofian menetelmä, tai pikemminkin menetelmät tiedon tuottamiseksi, poikkeavat

¹¹⁷ Järvinen & Järvinen 2000.

¹¹⁸ Niiniluoto 1980, 151–151.

¹¹⁹ Niiniluoto 1996, 21.

¹²⁰ Aristoteles 2005, VII1094a; Aaltola 2002, 53–54; Ks. Oravakangas 2005, 130–135.

¹²¹ Nurmi 1995, 69–71.

¹²² Nurmi 1995, 80–82. Russell (1914) *Philosophical problems*; Ryle (1947) *The Concept of Mind*.

empiirisestä tavasta ymmärtää metodi. Kyseessä on pikemminkin ajattelun menetelmä, joka on saanut erilaisissa filosofisissa perinteissä erilaisia muotoiluja.¹²³

Erilaiset käsitykset filosofisesta tiedosta voidaan jakaa kahteen pääluokkaan. Toisaalta tavoitteena on erityinen filosofinen tieto, joka voidaan erottaa muiden tieteenalojen ja elämänalueiden tuottamasta tiedosta. Toisaalta filosofinen tieto voidaan nähdä taitona tai ymmärryskykynä. Tämän tulkinnan mukaan filosofisen tutkimuksen tavoitteena ei ole varsinaisesti tiedon tuottaminen, vaan tiedon käsitteleminen.¹²⁴

Perinteisen tiedon käsitteen mukaan tieto on propositionaalista uskomustietoa, jonka sanotaan perustuvan Platonin ajatteluun. Kuitenkin vanhempi käsitys tiedosta on käsitys siitä tekijän tietona. Siihen sisältyy sekä taito tuotettavasta asiasta että valta tuottaa se. Vehkavaara käyttää tästä tiedosta nimitystä toimintatieto, joka viittaa päämäärähakuiseen toimintaan.¹²⁵

Ihmisillä on myös sellaisia uskomuksia, jotka toimivat toimintatietona. Tätä Vehkavaara kutsuu uskomustoimintatiedoksi, jossa uskomuksen sisältö ohjaa toimintaa. Uskomustoimintatieto tarvitsee toimiakseen sen taustalla olevan teorian syvällisen oppimisen ja ymmärtämisen. Vehkavaara kutsuu teoriataustaa uskomustoimintatiedon toimintaan tarvittavaksi kartaksi. Teoria on opittu ja sisäistetty, kun siihen liittyviä propositioita ei tarvitse enää johtaa aksioomista, vaan maailma nähdään intuitiivisesti ja välittömästi sen kartan läpi, joka esitetään teoriana. Välitön näkeminen on automaattista ja ei ole täysin tietoista. Maailma saa tulkintansa sen kautta, ilman että sen ymmärtämiseksi pitäisi ponnistella.¹²⁶

Filosofian harjoittaminen voidaan liittää negatiiviseen tai positiiviseen filosofiakäsitykseen. Erottelu ei jaa filosofiaa hyvään ja huonoon filosofiaan, vaan kyse on siitä, mitä filosofialla tarkoitetaan. Positiivisella filosofiakäsityksellä viitataan filosofiaan, jolla tavoitellaan uutta synteettistä

¹²³ Ks. Raunio 1999, 36, 221–223; Niiniluoto 1980, 21–22.

¹²⁴ Vehkavaara 2003, 268–269.

¹²⁵ Vehkavaara 2003, 270–271.

¹²⁶ Vehkavaara 2003, 273–276.

uskomustoimintatietoa. Tällä tarkoitetaan oikeaa näkemystä tai käsitystä, ennen kaikkea oikeaa asennetta. Positiivisen filosofian tavoitteena ei ole identifioitua puhtaaksi filosofiaksi ja rajanvetoa filosofian ja muun tieteen välillä ei nähdä merkittävänä.¹²⁷ Negatiivisen filosofiakäsityksen omaava filosofian harjoittaja keskittyy filosofiassaan jo olemassa olevien tietojen ja teorioiden analyysiin ja kritiikkiin. Kriittinen ja analyyttinen filosofia nähdään tällöin filosofian ainoaksi tehtäväksi. Perinteinen filosofiassa harjoitettu klassikkotutkimus on hyvä esimerkki negatiivisesta filosofiasta. Myös positiivinen filosofia voi liittyä filosofian historiaan, jos sitä käytetään positiivisen asenteen tueksi. Positiivinen filosofia pyrkii luomaan uuttaa filosofista uskomustoimintatietoa, negatiivinen filosofia jää muiden tieteiden kritikon ja aputyöläisen asemaan.¹²⁸ Positiivinen filosofia peräänkuuluttaa rohkeutta tehdä hypoteeseja ja se vaatii aidosti etsivää keskustelua ja luottamusta keskustelun voimaan.¹²⁹

Vehkavaaran mukaan filosofian on oltava toimintatietoa ja filosofian tärkeänä tehtävänä on toimintaa ohjaavien karttojen, teorioiden luominen. Siitä muodostuu näin positiivista, uskomustoimintatietoon tähtäävää filosofiaa.¹³⁰

Filosofiassa on perinteisesti käsitelty yleisiä episteemisiä, tietoon liittyviä kysymyksiä. Ydinkysymyksiä ovat olleet rationalismin ja empirismin kiista havainnon ja järjen suhteesta tiedon hankinnassa. Immanuel Kant (1724–1804) toi kiistaan ratkaisumallina oman transsendentaalisen idealisminsa, jossa yhdistettiin empirismi ja rationalismi uudella tavalla.¹³¹ Siinä Kant jaotteli tiedon sen kokemukseräisyyden mukaan apriorisen ja aposterioriseen tietoon. Aposteriorinen tieto on analyyttistä, deduktiivisen menetelmän avulla hankittavaa tietoa ja aposteriorinen on synteettistä, induktiivisiin havaintoihin perustuvaa tietoa.¹³²

Tieto on perustunut induktiivisessa näkemyksessä havaittuun toistoon ja deduktiossa on kyse tiedon hankkimisesta logiikan keinoin. Induktiivisen tai

¹²⁷ Vehkavaara 2003, 277; Vrt. Pihlström 2003, 181.

¹²⁸ Vehkavaara 2003, 277–279, 286.

¹²⁹ Vehkavaara 2003, 292.

¹³⁰ Vehkavaara 2003, 277; Haaparanta 2003, 23.

¹³¹ Ks. esim. Niiniluoto 1980, 143–144.

¹³² Niiniluoto 1980, 144–147.

deduktiivisen menetelmän avulla hankittu tieto on eksplisiittistä, julkilausuttua.¹³³ Metodiopoiden mukaan yleiset tiedonhankintatavat seuraavat tätä ajattelua, ihmistieteissäkin käytetään yleensä joko induktiivista tai deduktiivista menetelmää. Osa oppaista¹³⁴ on tuonut esille kolmantena mahdollisuutena näiden tiedonhankintatapojen ominaisuuksia yhdistävän *abduktion*.¹³⁵ C.S. Peircen (1839–1914) esittelemä abduktiivinen argumentaatio on yksi filosofisen argumentaation lajeista¹³⁶, ja sitä voidaan soveltaa muuhun tieteesseen samalla tavoin kuin induktion ja deduktion malleja. Abduktiivisessa päättelyssä on kyse käänteisestä deduktiosta, jossa etsitään ilmiölle sellaista selitystä, josta se olisi dedusoitavissa. Sen johtopäätös ei seuraa loogisesti annetuista premiseistä, niin kuin deduktiossa. Abduktion lopputulos ei myöskään synny vain havaintojen perusteella, kuten induktiossa, vaan mukana on usein lopputulosta kannatteleva ajatus, jonka johtolanka voidaan saada aikaisemmista teorioista, tieteellisestä tutkimuksesta, kaunokirjallisuudesta tai intuition avulla¹³⁷. Abduktiivisessa argumentaatiossa johtopäätös on pätevä sen perusteella, kuinka hyvin se selittää todistusaineistoa. Sen avulla siirrytään ”päättelystä parhaaseen selitykseen”, tosiasioista selittävään hypoteesiin tai teoriaan.¹³⁸ Niiniluodon mukaan heuristisen analogiapäättelyn avulla voidaan jonkin tunnetun asian avulla rakentaa sille analoginen todellisuus

¹³³ Niiniluoto 1983; Järvinen & Järvinen 2000, 33–34; Sajama 2003, 22–36.

¹³⁴ Siitonen & Halonen 1997, 251; Grönfors 1982, 33–37; Alasuutari 1989, 30–31.

¹³⁵ Abduktio tulee latinan kielen sanasta *abducere*, viedä pois. Peircen tapa jakaa looginen päättely induktioon, deduktioon ja abduktioon ei ole saanut tieteenfilosofian piirissä laajempaa kannatusta. Paavolan (1998) mukaan abduktion käyttö deduktion ja induktion rinnalla muodostaa ”abduktivistisen” tieteenmallin, joka sopisi hyvin esimerkiksi keksimisen kontekstien tarkasteluun.

¹³⁶ Sajaman (2003a, 41) mukaan abduktio voidaan nähdä myös eräänlaisena induktiivisen päättelyn erityismuotona.

¹³⁷ Grönfors 1982, 36.

¹³⁸ Niiniluoto 1983, 153–154, 164–165; Grönfors 1985, 33, 37; Ks. Sajama 2003a, 41–44. Abduktiivista menetelmää on laadullisessa tutkimuksessa käytetty grounded theory-metodologian yhteydessä. Esimerkiksi Karila (1997, 29, 31–33) kuvaa oman tutkimuksensa tutkimusprosessia induktiivisen ja deduktiivisuuden logiikan yhdistäväksi abduktiiviseksi tutkimusprosessiksi. Siitonen (1999, 37–38) kuvaa tutkimuksessaan abduktion käyttöä käyttäen lähteenään Chong Honin *www*-artikkelia vuodelta 1994, joka ei ollut tätä tutkimusta tehtäessä käytössä. Mallin mukaan abduktio ei ole yksinomainen tiedonhankintamenetelmä, vaan kyseessä on sen yhteiskäyttö induktion ja deduktion kanssa. Peircen logiikkaan vedoten Siitonen toteaa, että abduktio luo, deduktio kehittää ja induktio verifioi.

jossain toisessa yhteydessä. Abduktiivinen päättely on Niiniluodon mukaan sukua heuristiselle ajattelulle.¹³⁹

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää kohtaamiseen ja opettajuuteen liittyviä sekä käsitteellisiä että omasta kokemusmaailmasta nousevia kysymyksiä. Tutkimuksen metodologia voidaan kutsua filosofiseksi sen yleisen otteen vuoksi. Filosofisen tutkimuksen avulla pyritään syventämään ymmärrystä ja ymmärtämään jo tiedettyä. Tiedon lisääntyessä filosofian tavoitteena on hankitun tiedon analysointi ja selvittäminen. Jos hankitun tiedon ymmärtäminen on yksipuolista, filosofian tehtävänä on monipuolistaa ymmärrystä, tarkastella asiaa uusista näkökulmista. Kyse on tietoon liittyvästä paradokseista: filosofiassa on pyrkimys jo tiedetyn tietämiseen.¹⁴⁰

3.2.1 Filosofinen metodi

Tieteellinen tutkimus on matka kysymyksestä vastaukseen. Tutkijalla on edessään jokin ”mysteeri”, joka tulee valitun aineiston ja menetelmän avulla ratkaista¹⁴¹. Menetelmä eli *metodi* (μέθ 'oδoς) tarkoittaa alkukielellä tietä tai polkua pitkin menemistä. Jokaisen tieteellisen tutkimuksen tulee noudattaa jotain metodologiaa, menetelmää, joka johtaa tutkijan polkua alusta perille

¹³⁹ Niiniluoto 1983, 153–154, 164–165. Heuristiseen ajatteluun kuuluu olennaisena osana itsetutkistelu ja dialogi, joiden avulla pyritään samaan selville joltain inhimilliselle elämälle merkityksellistä, jota ei ole aiemmin lausuttu julki. Itsetutkistelu ja itsereflektio kuuluvat olennaisena osana heuristiseen metodiikkaan. Reflektiiviseen filosofiaan perehtynyt Kari E. Turunen pitää reflektiota ja ajattelua ihmisyyden eksistentiaalisena tehtävänä (Turunen 1998, 31–42).

¹⁴⁰ Tukiainen 1999, 123–124. Tukiainen (1999, 123–126) valottaa edellistä näkemystä klassisella Augustinuksen aikaparadoksilla Augustinus 1981, IX.14. ”Mitä aika sitten on? Jos kukaan ei kysy sitä minulta, tiedän; mutta jos toivoisin voivani selittää sen jollekin, joka kysyy, en tiedä.”. Augustinus ilmoittaa tietyssä mielessä ymmärtävänsä, mitä aika on, mutta toisessa mielessä hän ei sitä kuitenkaan ymmärrä. Voiko olla niin, että joku ei tiedä, mitä aika on ja ei näin ollen voi rakentaa filosofista analyysiään sen ympärille? Tukiainen päätyy pohdinnassaan siihen, että ongelmana on käsitteen sovellutusalan rajojen epämääräisyys. Rajojen selvittämiseksi on filosofista ymmärrystä laajennettava erityisesti kuvitteellisin keinoin, pohdittava sitä, kuinka muut ihmiset käyttävät tutkimiamme käsitteitä. Kuvitteellisten keinojen monipuolinen käyttö auttaa hahmottamaan niitä käsitteitä, joita meillä todellisuudessa on.

¹⁴¹ Alasuutari 1994, 22–45.

tutkimustuloksiin asti. Tutkimuksen matka-metafora liittyy kiinteästi sen menetelmään.

Filosofisen metodin käyttö riippuu siitä, mitä filosofialla ymmärretään. Filosofian yhtenä tunnusomaisena piirteenä on sen monimuotoisuus. Filosofian sisällä on monia eri koulukuntia ja lähestymistapoja. Tutkimusongelma luo oman metodinsa, valmiita työkaluja ei ole tarjolla.¹⁴²

Kasvatustieteellinen tutkimus käyttää tutkimuksessa tieteellistä metodologiaa.¹⁴³ Empiirinen tutkimus pyrkii tutkimaan kasvatuksen ilmiötä käytännössä, teoreettis-käsitteellisessä tutkimuksessa määrittämään tutkimusaiheeseen liittyviä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita. Teoreettis-käsitteellisessä tutkimuksessa tarkastellaan kasvatukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä abstraktisti ja samalla pyritään selvittämään niiden keskinäisiä suhteita ajatuksellisilla välineillä.¹⁴⁴

Kasvatustieteellinen tutkimus tarvitsee teoreettis-käsitteellistä tutkimusta empiirisen tutkimuksen edellytyksenä. Teoreettis-käsitteellisen tutkimuksen avulla saadaan aikaan yhteisesti ymmärrettäviä käsitteitä, joiden avulla tarkasteltavat ilmiöt voidaan mahdollisimman selkeästi erottaa toisistaan. Filosofisesti erittelevän tutkimusotteen avulla voidaan kasvatustieteissä päästä syvällisempään kasvatuksen kysymysten analyysiin.¹⁴⁵

Filosofinen tutkimus eroaa yleisemmin kasvatustieteissä käytetyistä metodeista sekä tutkimusaineiston että metodin osalta. Varto kirjoittaa:¹⁴⁶

¹⁴² Ks. esim. Sajama 2003. Karl Popper (1995, 72) kirjoittaa filosofian menetelmistä seuraavasti teoksessaan *Arvauksia ja kumoamisia: ”Pyrkimyksissään ratkaista ongelmia filosofit ovat taipuvaisia noudattamaan jotakin, mikä näyttää filosofiselta menetelmältä tai tekniikalta tai erehtymättömältä avaimelta filosofiseen menestykseen. Mutta mitään tällaista menetelmää tai tekniikkaa ei ole olemassa. Filosofissa menetelmät eivät ole tärkeitä: mikä hyvänsä on oikeutettu, jos se johtaa tuloksiin, joista voidaan järkevästi keskustella.”*

¹⁴³ Sellaisia kasvatustieteellisiä väitöstutkimuksia, jossa tutkija määrittelee tutkimusmetodikseen filosofisen metodin, on vähän. Filosofista metodologiaa ovat käyttäneet Salla Anttonen (1998) tutkimuksessaan *Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoihin uudelleenkasvatustieteen ohjelmiin*, Aini Oravakangas (2005) *Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valituksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa* sekä Kari Pekka Lapionoja (2006) teoksessaan *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*.

¹⁴⁴ Puolimatka 1995, 10–12.

¹⁴⁵ Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 160; Oravakangas 2005, 23–24.

¹⁴⁶ Varto 1995b, 148. Näkemyksellä voidaan tarkoittaa monia eri asioita, mutta

”Kun filosofinen tutkimus alkaa, se edellyttää sen hylkäämistä, mikä on muiden antamaa (auktoriteettien hylkäämistä) ja siihen asettumista, mikä itselle on pätevää. Ensimmäinen tilanne on tämä itsensä luokse tuleminen, näkemyksen tunnistaminen opitun, kuullun, kuvitellun ja tunnetun joukosta.”

Filosofia voidaan pitää tieteen tutkimusmatkailijana, joka seisoo ymmärretyn ja ei-ymmärretyn rajalla ja tekee tutkimusmatkoja sen ylitse. Filosofian tehtävänä on tarkastella kriittisesti kaikkea inhimillistä toimintaa ja kulttuuria. Minkä tahansa tieteen peruskäsitteet, teoriat ja menetelmät ovat filosofisen tutkimuksen tutkimuskohteita. Tieteen edistyvyydestä johtuen filosofian tutkimuskenttä on loputon. Jo ymmärretyn tuolla puolen on aina ymmärtämätöntä haastetta filosofiselle tutkimukselle.¹⁴⁷

Filosofisen metodin avulla pyritään kohti totuutta, kuten muidenkin tieteellisten metodien avulla. Tiede, tieto ja totuus ovat itsessään ongelmallisia ja tulkitsijastaan riippuvia käsitteitä. Filosofiseen tietoon liittyy antiikin ajattelijoillekin tutuksi tullut ajatusketju, jossa totuus on tieteen päämäärä, mutta on mahdollista, että tuo totuus on tieteen tavoittamattomissa. Totuus on jotain, mitä tavoitellaan sitä kuitenkaan koskaan sellaisenaan saavuttamatta.¹⁴⁸

Yleisesti ottaen filosofiassa käytetään vakiintuneena metodina ajattelutapaa, jonka runkona on problematisointi, eksplikointi ja argumentaatio.¹⁴⁹ Problematisoinnin tarkoituksena on tarkastella kriittisesti kyseessä olevan tieteenalan epäselviä käsitteitä tai ennakko-oletuksia.¹⁵⁰ Myös kasvatustieteissä on lukuisia ennakko-oletuksia ja käsitteitä, joita käytetään niitä määrittelemättä ja pohtimatta.¹⁵¹ Ne otetaan annettuina ja

tässä yhteydessä tarkoitan sillä tiukasti kokemuksellista pätevää tiedon sisältöä.

¹⁴⁷ Niiniluoto 1984a, 61–62.

¹⁴⁸ Ks. Niiniluoto 1984a, 42, 46.

¹⁴⁹ Filosofian erityisaloilla, esimerkiksi logiikassa, käytetään matematiikan eksakteja metodeja ja kielifilosofiassa omia menetelmiä. Esimerkiksi Wittgenstein ymmärsi oman kieleen ja kielioppiin liittyvän filosofiansa filosofisena metodina, jota käytetään filosofisten ongelmien ratkaisemiseen (Ks. Sajama 2003, 53–65).

¹⁵⁰ Historian kuluessa tieteet ovat eriytyneet tieteiden äidistä, filosofiasta. Kaikissa tieteellisissä metodeissa on jäänteinä yhteisestä alkuperästä tieteen kriteerinä kriittisyyden vaatimus. Filosofisessa metodissa koko metodi rakentuu sen varaan (Niiniluoto 1984a, 62; Puolimatka 1995, 19–20). Hilpelän (1998) mukaan filosofiseen metodiin kiinteästi liittyvä kriittisyys voidaan nähdä koko metodin edellytykseksi. Lapintien (Lapintie 1983, 8–12) mukaan filosofisen metodin keskeisimmiksi osiksi nousevat argumentointi ja eksplikointi.

¹⁵¹ Ks. esim. Oravakangas 2005.

niiden problematisointi jää usein tekemättä. Kaikessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole mielekästä kriittisesti problematisoiden pureutua käsitteiden ja oletusten taustoihin¹⁵².

Eksplikointivaiheessa tavoitteena on analysoida kyseenalaistetut käsitteet ja saada muodostettua niille mahdollisimman tarkat määritelmät. Tarkoituksena on saada aikaan tila, jossa kaikki tietävät, mistä kyseistä käsitettä käytettäessä on kyse. Metodiin kuuluu myös uusien mahdollisten ajatusmallien ja rakenteiden muodostaminen ja niistä muodostettujen teesien esittäminen.¹⁵³

Metodin kolmantena osana on muodostettujen vastausyritysten vertailu ja niiden arvostelu. Tässä vaiheessa selvitetään, onko saatu ratkaisumalliristiriidaton ja onko se vastaus tutkittavana olleeseen ongelmaan. Argumentaation avulla tiede luo itselleen mahdollisia uusia tutkimuskysymyksiä ja tutkimusaiheita.¹⁵⁴ Argumentilla tarkoitetaan arkikielessä perusteltua, jolla tuetaan jotain esitettyä käsitystä. Tieteellisemmin määriteltynä argumentin tulee olla kielellisesti ilmaistu perustelu, joka rakentaa yhteyden esitettyjen premissien ja niillä perusteltavan johtopäätöksen välille¹⁵⁵. Tieteellisessä päättelyssä yleisesti käytettävät loogiset päättelyn muodot ovat deduktio ja induktio.¹⁵⁶

Filosofinen tutkimus ei pyri antamaan eksakteja vastauksia erilaisiin tieteellisiin kysymyksiin. Pikemminkin pyrkimyksenä on tieteellisen keskustelun luonteen selvittäminen, sen argumenttien tarkentaminen. Sen premissit eivät koske luonnontieteellisiä tosiseikkoja, vaan se lähtee liikkeelle käsitteitä koskevista huomioista vastaten sellaisiin kysymyksiin, kuten: ”Mikä kasvatusta on tärkeää?” tai ” Miksi kohtaaminen on tärkeää?” Filosofinen tutkimus on sidoksissa filosofian käsitteen ymmärtämisen lisäksi argumenttien pätevyyteen sekä niiden esittäjiin, sillä sama argumentti ei

¹⁵² Niiniluoto 1984a, 62.

¹⁵³ Niiniluoto 1984a, 63.

¹⁵⁴ *emt.*

¹⁵⁵ Sajama 2003a, 4.

¹⁵⁶ Niiniluoto 1983, 30; Seppo Sajaman (2003a, 16) mukaan filosofisen metodikirjallisuuden yhtenä ongelmana on niiden liiallinen sitoutuminen kartesiolaiseen tutkimusperinteeseen. Descartesin filosofiaankin sovellettava metodi oli matematiikan metodi. Edelleen metodioppaiden ihanteena on lähes poikkeuksetta deduktiivinen, todistamiseen perustuva argumentointi.

välttämättä vakuuta jokaista kuulijaa samalla tavoin. Filosofisten argumenttien yhtenä tarkoituksena on paljastaa sekä käsitteiden käyttöön että ilmiöön liittyvään ajatteluun liittyviä ristiriitoja.¹⁵⁷

Tässä tutkimuksessa pyrin toteuttamaan edellä esiteltyjä filosofisen metodin keskeisiä periaatteita problematisoiden kohtaamiseen ja siihen liittyvien käsitteiden käyttöä ja sisältöä. Pyrin eksplikoimaan aihepiiriin liittyviä käsitteitä ja nostamaan esiin niihin liittyviä ongelmia ja lopuksi muodostan niistä kohtaamiseen liittyvän kokonaisnäkemyksen.

Käsitteet ja niiden määrittely ovat keskeisessä asemassa filosofisessa tutkimuksessa. Käsitteen käsite on kuitenkin usein epäselvä, se on lähellä ”sanan” ja ”ilmaisun” merkitystä. Käsitteen merkitys tulee välillä myös lähelle ”käsityksen” ja ”näkemyksen” merkityksiä. Vaikeutena on myös se, että kahdella eri sanalla voidaan ilmaista saman käsitteen sisältöä. Tieteellisten käsitteiden luomisessa on oma tarkoituksensa, joka liittyy kunkin tieteenalan omiin lähtökohtiin.¹⁵⁸

Eksplikaatiovaiheeseen liittyvään analysointiin käytän ”työkaluna” systemaattista analyysiä.¹⁵⁹ Se ei ole selvä yksittäinen metodi, vaan se on pikemminkin tietyn tyyppisten menetelmien perhe. Kyseessä on tutkittavaa ongelmaa filosofisesti erittelevä järjestelmällinen tutkimusote. Tavoitteena on saavuttaa sellaisia lausumattomia väittämiä tai oletuksia, jotka filosofisessa mielessä ovat kiinteä osa tutkimusongelmaa.¹⁶⁰ Analyysin avulla selvitetään tutkittavan asian merkitys ja asema systeemisen rakenteen kokonaisuuden osana.¹⁶¹ Se ei liity ainoastaan filosofiseen tutkimukseen, vaan sitä käytetään soveltaen sekä humanistisissa että yhteiskuntatieteissä.¹⁶² Yksinkertaistaen voi sanoa, että kyse on käsitteellisestä tutkimuksesta, jossa metodina on käsitteiden, käsitejärjestelmien ja niiden synnyn ja keskinäisten suhteiden selvittäminen.

¹⁵⁷ Ks. Laine & Kuhmonen 1998, 135–136.

¹⁵⁸ Tukiainen 1999, 120–121.

¹⁵⁹ Systemaattinen analyysi metodin nimenä johtaa siinä mielessä harhaan, että kaikki tieteellinen tutkimus on systemaattista ja analyttistä.

¹⁶⁰ Heinonen 2001, 68.

¹⁶¹ Jussila 1992, 158.

¹⁶² Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 157–161, 170, 182, 200.

3.2.2 Systemaattinen analyysi

Teoreettis-käsitteellisestä filosofisluonteisesta tutkimuksesta käytetään erilaisia nimityksiä. Niillä voidaan tarkoittaa saman yleisen filosofisen metodin käyttöä, mutta niiden ala ja käyttötarkoitus voi myös vaihdella.¹⁶³

Systemaattinen analyysi on menetelmäperhe ja siihen liittyviä tutkimuksellisia otteita on käytetty kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, vaikka sitä on harvemmin nimeltä mainittuna metodina käytetty.¹⁶⁴ Kasvatusfilosofista sisältöä analysoivaa ja tulkitsevaa tutkimusta on harjoitettu, vaikka sitä ei ole nimetty systemaattiseksi analyysiksi.¹⁶⁵

Systemaattisen analyysin lähtökohtana on tiedollinen ristiriita. Kohteena olevalle tutkimusongelmalle on systemaattisessa analyysissä ominaista tiedollinen ristiriita. Tutkimus voi kohdistua jonkin tieteenalan tutkijan käsityksiin tai sitten kohteena voi olla jonkin koulukunnan tai tieteenalan itsestään selvänä pidetyn käsityksen tarkentaminen.¹⁶⁶ Metodissa analyysi on synteessin perustana ja ne kummatkin ovat molemminpuolisessa

¹⁶³ Ks. Niiniluoto 1984a, 62–63; Puolimatka 1995, 14–16. Ks. Viljanen 1982, 109–111; Anttonen 1998, 102; Vrt. Raunio 1999, 39.

¹⁶⁴ Systemaattista analyysiä voidaan pitää yhtä vanhana kuin filosofista tutkimusta. Jo Aristoteleen katsotaan käyttäneen systemaattista analyysiä tarkastellessaan varhaisimpien ajattelijoiden tekstejä (Ks. Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 163–168). Varhaisemmasta tutkimuksesta mainittavimpia systemaattisen analyysin käyttäjiä ovat olleet Sainion (1953) Kasvatuksen ongelma 1800 -luvun suomalaisessa teologiassa selvittänyt tutkimus, Isosaaren Jyväskylän seminaarin kasvatusta ja opetusopin opetusta vuosina 1865–1901 sekä Peltosen (1979) Koulunuudistuksen ihmiskäsitystä ja eettisiä periaatteita selvittänyt tutkimus. 1900-luvun lopussa ja alkaneen vuosituhannen alussa on julkaistu useampia tutkimuksia, joissa on käytetty systemaattista analyysiä tutkimuksen metodina. Ahteenmäki-Pelkonen (1997) on selvittänyt Jack Mezirovin itseohjautuvuuskäsityksiä, Hannula (2000) tiedostamista ja muutosta Paulo Freiren ajattelussa ja Leppisaari (2000) Suomen evankelis-luterilaisen kirkon käsitystä aikuiskasvatuksesta, aikuisten oppimisesta ja opettamisesta vuosina 1958–1990 käydyn asiantuntijakeskustelun pohjalta, Solasaari (2003) Max Schelerin kasvatusfilosofiaa ja Väkevä (2004) estetiikan ja taidekasvatuksen merkitystä John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa.

Systemaattisen analyysin määritelmän ongelmallisuudesta ja metodin väljyydestä kertoo se, että esimerkiksi Leppisaari ei käytä tutkimuksessaan käsitettä systemaattinen analyysi, mutta hän ymmärtää tutkimuksensa laadullisen analyysin systemaattisen analyysin systemaattisena analyysinä Hallamaan esittämän mallin mukaisesti referointina, analysointina ja johtopäätösten tekemisenä (Ks. Leppisaari 2000, 47; Hallamaa 1998).

¹⁶⁵ Ks. Siljander 1982, 5–7.

¹⁶⁶ Ryhmän tai instituution suhteen systemaattisen analyysin edellytyksenä on riittävän yhtenäisen lähdeaineiston olemassaolo (Ks. Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 158, 160, 174, 175, 180).

vuorovaikutuksessa. Analytyisyys tässä yhteydessä tarkoittaa jo olemassa olevan ajatuslähtökohdan erittelyä. Synteettisyydellä tarkoitetaan tutkimuksen perusteella syntyvän uuden ajatusrakennelman tai teorian kokoamista.¹⁶⁷ Metodien opettamisessa on eri tiedekunnissa edetty kuluneiden vuosikymmenien aikana huomasti.¹⁶⁸ Vehkavaaran määritelmän mukaan se edustaa selvästi niin sanottua negatiivista filosofiakäsitystä.¹⁶⁹

Systemaattista analyysia käytetään aikaisemmin tutkittujen käsitysten täsmäntämiseen ja kyseenalaistamiseen. Tavoitteena tehdä tavallista sisällönanalyysia rohkeammin tulkintoja tekstin tarkoitusperistä, jotta sen filosofisesti orientoituneitten käsitteiden ja ajatusten vertailu onnistuisi. Tutkijan tavoitteena on konstruoida sellaisia käsitteitä ja teorioita, jotka eivät suoranaisesti liity käsiteltävään aineistoon. Joskus itsestäänselvyyksinä pidetyt käsitykset voivat olla pinnallisen ylimalkaisia tai virheellisiä. Tutkimusmenetelmän tavoitteena on luoda perusta entistä syvällisemmälle, paremmin perusteisiin rakentuvalle tutkimukselle. Tavoitteena ei ole luokitella aineistoa, vaan päästä sen taakse tulkitsemaan tekstin ydinajatuksia, väitteisiin ja lauseisiin sisältyviä ristiriitaisuuksia. Tutkija voi täydentää tutkimuksen kohteena olevan tekstin aukkoja ja pyrkiä rakentamaan koherenttia kuvaa tutkittavana olevasta aiheesta.¹⁷⁰ Systemaattisen analyysin avulla on tavoitteena päästä retkeilemään ajattelun keinoin systeemin muodostamassa maailmassa.¹⁷¹

Analyysin suorittaminen koostuu hahmottamisvaiheesta, varsinaisesta analyysistä ja syntetisoivasta analyysitulosten argumentaatiosta.

¹⁶⁷ Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 158.

¹⁶⁸ Ks. Jussila, Montonen & Nurmi 1993; Hallamaa 1998; Jolkkonen 2007. *Opiskellessani systemaattista teologiaa Helsingin yliopistossa 1980-luvulla, oli metodikurssin anti lähinnä se, että yleistä systemaattisiin tieteisiin, kuten filosofiaan ja systemaattiseen teologiaan, käytetään systemaattista analyysia. Mitä se on ja kuinka sen voi oppia, jäi hämärän peittoon. Osittain metodin epäselväksi jääntiin vaikutti 1986 kevään virkamieslakko, jonka aikana yliopiston opetus oli vaillinaista. Kurssin antina oli opetus siitä, että tutkija on ikään kuin pimeässä huoneessa, josta on itse löydettävä tie ulos. Graduaan tekevä opiskelija kuitenkin tunnollisesti kirjoitti tutkimuksena alkuun, että tutkimuksen metodina on systemaattinen analyysi. Tämä anekdootti menneiltä vuosilta kertoo metodin opettamisen hankaluuden lisäksi siitä, mitä filosofisella tutkimuksella tarkoitettiin. Filosofinen tutkimus oli niin sanottua ”ukkotutkimusta”, jonka tavoitteena oli selvittää jonkun henkilön käsitys jostain asiasta rajatun lähdeaineiston perusteella.*

¹⁶⁹ Vehkavaara 2003, 277–279, 286.

¹⁷⁰ Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 171, 176, 196–197.

¹⁷¹ Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 160.

Analyysivaiheessa pyritään käsitteiden ja väitteiden tunnistamiseen ja väitteiden rekonstruointiin päätyen argumentin esittämiseen. Viimeisessä vaiheessa pyritään osoittamaan ristiriidat ja sovittamaan tutkittavana ollut kohde aiheen kokonaisrakenteeseen.¹⁷²

Käsitteiden analyysin tarkoituksena on hahmottaa, miten kyseessä oleva käsite suhteutuu muihin saman tieteenalan vastaaviin käsitteisiin ja niiden muodostamaan kokonaisuuteen ja millaisia ovat sen yhteydet ulkopuolisiin tekijöihin. Argumentaatioanalyysin avulla tutkijan tehtävänä on löytää tekstistä kirjoittajan ajattelun johdonmukainen ajatusjärjestelmä, jonka varaan hän on väitteensä rakentanut.¹⁷³ Väitteitä analysoimalla voidaan kiinnittää huomiota siihen, millaisia vaikutuksia sillä pyritään saamaan aikana lukijoissa.¹⁷⁴ Tutkija voi kyseenalaistaa käytettyjen käsitteiden käytön ja esittää uusia loogisesti päteviä ajatusrakenteita.¹⁷⁵

Tieteellinen keskustelu on kuin pimeässä sohimista, elleivät toisen käyttämät käsitteet ole selvillä. Keskustelu ei tavoita toista osapuolta, eikä tapahdu minkään tasoista tieteellistä edistymistä, mikäli keskustelevat osapuolet keskustelevat eri asioista sitä itse ymmärtämättä.¹⁷⁶

¹⁷² Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 177–180.

¹⁷³ Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 190–195.

¹⁷⁴ Jolkkonen 2007, 15.

¹⁷⁵ Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 174–176.

¹⁷⁶ Ks. Tukiainen 1999, 131–132.

4. KOHTAAMINEN TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Toisen ihmisen kokonaisvaltainen kohtaaminen liittyy sekä kasvatuksen maailmaan että muihin sellaisiin tieteenaloihin, joissa ihminen on keskeisessä asemassa. Kohtaamisen käsitteen runsas käyttö kertoo sen tärkeydestä ja lakea käyttötapaa sen määrittelyn vaikeudesta.¹⁷⁷

Kohtaamistilannetta voidaan lähestyä sosiaalipsykologian näkökulmasta, sillä kyseessä on aina samalla myös sosiaalinen vuorovaikutustilanne. Sosiaalisuuteen ja sen ilmenemiseen ja merkittävyyteen liittyviä uusia tutkimuksia ja teorioita on tehty varsinkin psykologiassa ja niiden avulla on pyritty selvittämään sitä, miksi toiset selviävät vuorovaikutustilanteissa toisia paremmin. Eräiden näkemysten mukaan sosiaalisuus voidaan nähdä lahjakkuutena tai älykkyytenä. Howard Gardnerin moniälykkyysteoria laajentaa älykkyyden alaa seitsemäksi eri älykkyyden lajiksi, joilla kullakin on oma hermostollinen perustansa. Yhtenä Gardnerin erityisenä älykkyyden lajina on interpsyykkinen äly, taito tulla toimeen ihmisten kanssa. Interpsyykkisesti älykäs henkilö osaa eläytyä muiden ihmisten asemaan ja ymmärtää heitä.¹⁷⁸ Onko kohtaamisessa kysymys interpsyykkisen älykkyyden erilaisesta tasosta? Tästä näkökulmasta asiaa tarkasteltaessa joudutaan vääjäämättä palaamaan perinteisen nature - nurture dilemman äärelle. Samalla voi pohtia, selittääkö se kohtaamisen problematiikan syntyä?

¹⁷⁷ Laine 1997, 7; Laine & Kuhmonen 1998, 135–136. Kohtaamis-käsitteen juuret voidaan jäljittää psykodraaman isänä pidetyn Morenon vuonna 1912 tekemään artikkeliin, jossa hän havainnollisti kohtaamista kirjoittaen kahdesta ihmisestä, jotka vaihtoivat keskenään silmiä oppiakseen tuntemaan toisensa. Morenon esimerkin mukaan kohtaamisessa minä otan toisen silmät ja panen ne omieni tilalle ja tuo toinen ottaa minun silmäni ja katselee maailmaa ja minua niillä [Totto (1979) Leppisaaren (2000, 231) mukaan].

¹⁷⁸ Gardner 1983; Gardner 1993.

Psykologiassa ihmisen ihmiseksi tulemisessa toisen ihmisen kohtaamisella ja siihen liittyvällä vastavuoroisuudella on olennaisen tärkeä merkitys.¹⁷⁹ Kohtaamisen teoreettinen tarkastelu on sen merkittävydestä huolimatta jäänyt kasvatuksen maailmassa vähemmälle. Se on tärkeää ja läsnä kasvatuksessa, mutta se otetaan vastaan annettuna itsestäänselvyytenä.¹⁸⁰ Kohtaamisen tutkimisessa on mukana samoja länsimaiseen ihmistutkimukseen liittyviä ongelmia kuin persoonaan liittyvässä tutkimuksessa.¹⁸¹ Kohtaamisen käsittelyn vähyys johtuu kasvatuksen tutkimuksen metodisista valinnoista. Erityisesti kvantitatiivisessa otteessa on vaikeaa, ellei mahdotonta vangita ihmisen kokemukseen perustuvaa kohtaamisen ajatusta.¹⁸² Kohtaamisen ajatus liittyy voimakkaasti yksilön persoonaan ja persoonallisiin kykyihin. Persoonallisuuden selittämisessä ovat eniten olleet esillä persoonallisuuden muutosta vähiten selittävä piirreteoreettinen näkemys sekä kognitiivinen teoria. Humanistinen psykologia on jäänyt luonnontieteellisesti persoonallisuutta lähestyvän tieteen näkökulmasta vähemmälle huomiolle.¹⁸³ Kohtaamistilanteessa on kuitenkin korostuneesti esillä yksilöiden välinen suhde. Kiinnostuksen kohteena on ainutlaatuinen kokonaisvaltainen yksilö, eivät tietyt piirteet. Perifeerisesti yksilöllisyyttä piirteinä tarkastelevasta piirreteoreettisesta teoriasta ei tässä tilanteessa ole apua.¹⁸⁴ Uusimmissa teorioissa persoonallisuutta tarkastellaan systeemisenä kokonaisuutena, jossa otetaan huomioon myös persoonallisuuden syvemmät tasot. Painotus on kuitenkin selvästi persoonallisuuden kognitiivisissa prosesseissa.¹⁸⁵

Kasvatuspsykologiassa sovelletaan psykologian teorioita ja tutkimustuloksia kasvatuserityisyyksien tutkimiseen ja käytännön kasvatustyöhön. Kasvatuspsykologian keskeisin tutkimusintressi on ollut

¹⁷⁹ Ks. Munter 1988, 75–76; Tamminen 2004, 47–50. Tunnetuimpia esimerkkejä toisten ihmisten merkityksestä lapsen kehitykseen ovat Bowlbyn (1957) ja Ainsworthin (1978) tekemät tutkimukset.

¹⁸⁰ Ks. esim. Luukkainen 2004, 275.

¹⁸¹ Ks. Rauhala 1993, 82–85; Lehtovaara, M. 1994, 58.

¹⁸² Niiniluoto 1980, 136–152; Himanka 1995, 16; Varto 1995a, 13–44; Varto 2005.

¹⁸³ Ks. Ojanen 1993, 25–26.

¹⁸⁴ McAdams 2005, 3–5; Dunderfelt, Laakso, Niemi, Peltola & Vidjeskog 2001, 20–22.

¹⁸⁵ Leino & Leino 1992, 49.

oppimis- ja opetusprosessi. Kasvatuspsykologian keskeisiä lähestymistapoja ovat behaviorismi, kognitiivinen psykologia ja humanistinen psykologia. Behaviorismi pitää sisällään monia erilaisia käyttäytymistä koskevia teorioita, joita yhdistää oppimisen ymmärtäminen ärsykkeen ja reaktion väliseksi suhteeksi. Kognitiivisessa psykologiassa keskeisenä käsitteenä on kognitio, jolla tarkoitetaan tietämisen toimintaa, tiedon hankintaa ja sen järjestelyä. Ihminen ymmärretään kognitiivisessa psykologiassa kokonaisvaltaisena toimijana ja siinä pyritään välttämään ihmisen pilkkomista erillisiin tieto- ja tunnealueisiin. Humanistisessa psykologiassa keskeistä taas on itsensä toteuttamisen ajatus. Ihminen nähdään siinä luovana ja valintoja tekevänä intentionaalisena yksilönä sosiaalisessa kontekstissa, suhteessa toisiin ihmisiin ja vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Olennaisena tekijänä on myös aikaperspektiivi, jossa ihmistä tarkastellaan suhteessa menneisyyteensä, nykyisyyteensä ja tulevaisuuteensa.¹⁸⁶

Edellä esitetyn perusteella tieteelliseen kohtaamisen selittämiseen näyttäisi soveltuvan parhaiten vähimmälle huomiolle jäänyt humanistinen psykologia. Sen keskeisenä ajatuksena olevat yksilöllisyyden korostaminen ja itsensä toteuttaminen ovat vaikeasti lähestyttäviä aiheita. Kurtakko kutsuu niitä immanenteiksi persoonallisuusteorioiksi, koska niihin liittyvissä kasvatusnäkemyksissä keskitytään yksilön oman itsen ymmärtämisen lisäämiseen ja kehitellään keinoja paremman elämän saavuttamiseksi. Niissä tuodaan voimakkaasti esille yksilön ainutkertaisuus, yksilön suhdetta todellisuuteen tuodaan korostetusti esille ja niiden käsitteistö on henkitieteellistä.¹⁸⁷ Humanistisen psykologian taustalla olevat arvot ovat Opettajien ammattijärjestön mukaan opettajan työn merkittäviä taustatekijöitä. Se muodostaa OAJ:n mukaan opettajan ammattietiikan perustan.¹⁸⁸ Ihmisarvon lähtökohtana OAJ:n määritelmän mukaan on humanistinen ihmiskäsitys ja ihmisen kunnioittaminen.¹⁸⁹ Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ei ole vain luonnontieteen keinoin havaittava ja hahmotettava kokonaisuus, vaan ihminen ymmärretään

¹⁸⁶ Leino & Leino 1987, 41–53.

¹⁸⁷ Kurtakko 1984, 6–7.

¹⁸⁸ OAJ 2008a.

¹⁸⁹ OAJ 2008b; Uusikylä 2006a, 32–33.

tajunnallisena ja henkisenä itseään kehittävänä kokonaisuutena, jota ei voida redusoida materiaan. Humanistinen ihmiskäsitys korostaa ihmisyyttä, yksilön ainutlaatuisuutta, yksilön elämän merkityksellisyyttä ja laatua sekä valinnan vapautta. Uusikylä nostaa esiin koulujen opetussuunnitelmien tavoitteet ja niiden esittämät ideaalit ja muistuttaa niiden olemassaolosta yhteiskunnan tehokkuusvaatimusten rinnalla.¹⁹⁰

Kohtaamisen analysointi liittyy kasvatuksen lisäksi sellaisiin tieteisiin, joissa pyritään lähelle ihmistä. Kohtaamisen ajatus on aina kuulunut kasvatukseen, mutta tieteellinen kohtaamis-tapahtuman analyysi liittyy varsinaisesti psykiatrian ja psykologian syntyyn.¹⁹¹ Psykologiassa ja kasvatustieteissä henkisyys ja siihen liittyvät asiat ovat vaikeita käsitellä. Ne eivät ole mitattavia ja niiden tutkimus on aina luonteeltaan filosofista. Henkisyyteen liittyvät asiat ovat liittyneet aina kasvatukseen, vaikka ne jäivät kasvatustieteen tieteenksi tulemisen jalkoihin. Kohtaaminen tuntuu kuitenkin liittyvän ihmisyyden syvärakenteisiin. Kyseessä on ihmisenä olemisen ja ihmiseksi tulemisen peruskysymys.

Työ- ja elämänhistoriani liittyy voimakkaasti myös uskonnolliseen ja teologiseen maailmaan. Teologian opinnoissani ja sen jälkeen seuranneessa seurakuntatyössä kohtaamisen ajatus oli voimakkaasti läsnä. Kristillisessä kohtaamisen ajattelussa ei sovelleta psykometristä ajattelua tai luonnontieteen ihanteita. Painotus on selvästi teologinen ja sitä kautta sävyltään lähempänä ihmisyyden filosofiaa. Teologisen kohtaamisen motiivina on viime kädessä inhimillisen elämän ulkopuolella oleva transsendenttinen todellisuus, mutta kohtaaminen tapahtuu ihmisvoimin ja ihmisten kesken. Kohtaamisen tutkiminen ei ole kirkossakaan ollut runsasta kohtaamisen teologisesta motivaatiosta johtuen.

Teologisissa tieteissä on samankaltainen jaottelu tieteen sisäisiin oppiaineisiin, mutta sen suhde henkitieteelliseen lähestymiseen ja ihmisen henkisyyteen on sekä sisällön että tieteenalan pitkän historian takia erilainen. Teologia tieteenalana on lähempänä filosofiaa kuin luonnontieteitä. Kirkollinen kasvatustyö on erityisluonteensa takia lähempänä henkisyyteen

¹⁹⁰ Uusikylä 2006a, 40–41.

¹⁹¹ Niemi 1991, 43.

liittyviä asioita. Sillä voi olla annettavaa myös kirkon ulkopuoliseen kasvatukseen. Rauhalan mukaan uskonnon laajentama ihmiskäsitys voi rikastuttaa uudella tavalla ihmisten hyveisiin liittyvää kasvatustyön näkökulmaa.¹⁹²

Kohtaamisen merkitystä ja rakennetta kirkollisessa kasvatuksessa käsitellyt Totro on lähestynyt kirkon kasvatustyöhön liittyvää kohtaamiseen problematiikkaa humanistisesta psykologiasta ja siihen liittyvästä fenomenologisesta filosofiasta käsin.¹⁹³

Humanistisessa psykologiassa psykologia ja filosofia ovat yhteen kietoutuneina ja sen tavoitteena on ihmisen henkisen kasvun selittäminen ja sen edistäminen.¹⁹⁴ Humanistisen psykologian ja siitä nousevan pedagogiikan yhteys on tutkijoiden mukaan selvästi havaittavissa.¹⁹⁵ Humanistisessa psykologiassa elämää ja ilmiöitä lähestytään elämyksellisten ilmiöiden kautta ja ihminen saa luotettavaa tietoja havaintojensa kautta. Näkemys ihmisestä on hyvin optimistinen ja minän merkitystä korostava. Ihmisarvon ja yksilöllisyyden ohella korostetaan yksilön omaa halua persoonalliseen kasvuun.¹⁹⁶ Oppimis- ja ihmiskäsitykset ovat aina sidoksissa toisiinsa ja humanistisessa psykologiassa korostetaan opetusta ohjausprosessina ja osapuolien tasavertaisuutta sekä tietojen arvovalintojen tärkeyttä yksilön henkisessä kasvussa.¹⁹⁷ Koulun tärkein arvo on Uusikylän mukaan ihmisarvo.¹⁹⁸

Kasvatus ja terapia liikkuvat samansuuntaisina ja samalla ulottuvuudella. Humanistisen liikkeen anniksi Totro näkee sen, että se on lisännyt kasvun ja kypsymisen käsitteiden syvyyttä ja laajuutta. Ihminen on ennen kaikkea

¹⁹² Rauhala 1989, 73–75.

¹⁹³ Ks. Leppisaari 2000, 229. TT Timo Totro on vaikuttanut kirkon kasvatustyöhön toimien kouluttajana Kirkon koulutuskeskuksessa sekä valmistaen ja suunnitellen kirkon keskeisten toimintojen koulutusmateriaalia vuodesta 1972 lähtien. Totron väitöskirja (1979) käsitteli uskontokasvatuksen muotoutumista ja toteutumista maamme kansalais- ja kotiopintoliikkeessä (Leppisaari 2000, 40–41).

Vaikka kohtaamisen problematiikkaa käsittelevä Totro on määritellyt omaa kasvatuserittelynsä eklektiseksi, keskittyy hän luennoissaan ja tutkimuksissaan suurelta osin humanistiseen psykologiaan ja siitä nousevaan kasvatuserittelyyn (Totro 1984, 232; Leppisaari 2000, 116, 241).

¹⁹⁴ Rauhala 1989, 69.

¹⁹⁵ Purhonen 1988, 11; Ks. Leppisaari 2000, 229.

¹⁹⁶ Ks. Aho 1994, 74–77.

¹⁹⁷ Rauste-von Wright & von Wright 2003, 136.

¹⁹⁸ Uusikylä 2006a, 53.

intentionaalinen, merkityksiä muodostava ja niillä operoiva ja merkitysten mieltä kyselevä autonominen persoona.¹⁹⁹

Totro sijoittaa humanistisen liikkeen aristoteeliseen perinteeseen tarkoittaen liikkeellä väljärajaista kokonaisuutta, joka on mahdollista hahmottaa ihmisyyttä ja inhimillisen kasvun monipuolisuutta korostaneista virtauksista filosofiassa, psykologis-terapeuttisessa toiminnassa ja kasvatuksessa.²⁰⁰ Tämän integratiivisen pedagogiikan mukaan ihminen on ruumiillis-sielullis-henkinen subjekti, joka on erottamattomassa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja ekologisen ympäröivän kentän kanssa.²⁰¹ Humanistiseen psykologiaan pohjautuvan integratiivisen pedagogiikan takana on fenomenologinen tapa lähestyä ja arvioida ihmistä.²⁰²

Erityisesti fenomenologinen filosofia on esittänyt ihmisen kohtaamiseen liittyviä kysymyksiä. Kohtaaminen filosofisena käsitteenä kuvaa kenties tärkeintä inhimillistä vakiota, jokaisen ihmisen perussuhdetta maailmaan. Kohtaamisessa toinen ihminen murtautuu minun maailmaani, kyseessä on korostetusti minun suhteeni toiseen. Laine pohtii, että ehkä kohtaamisen teoreettinen ongelma syntyy vain fenomenologian näkökulmasta, sillä se on ainoa ihmisen omasta kokemusmaailmasta liikkeelle lähtevä filosofinen suunta. Fenomenologiassa tutkimuksen naiivi ja luonnollinen perspektiivi on aina kulloisenkin minän kokemuksellinen perspektiivi. Fenomenologisesta näkökulmasta ei ole mielekäästä puhua kahden henkilön välisestä suhteesta, vaan osapuolien kohtaamisen kokemuksesta. Kohtaamisen problematiikkaan liittyy juuri edellä mainittu minä-näkökulma. Me tarkastelemme maailmaa aina omasta minuudesta käsin ja kohtaamisissa olemme vastatusten toisten minä-olentojen kanssa.²⁰³

Kohtaamisen käsitteleminen fenomenologisessa viitekehyksessä liittyy myös käsitteen historiaan. Kohtaamisen termiä on käytetty erityisesti eksistenssifilosofiassa ja eksistentiaalisessa psykiatriassa. Sillä tarkoitetaan

¹⁹⁹ Totro 1980, 28, 29; Ks. Aho 1994, 74–75.

²⁰⁰ Totro 1980.

²⁰¹ Totro (1980) Leppisaaren (2000, 229) mukaan. Leppisaaren (2000, 229) mukaan Buber ymmärtää asian samalla tavoin, subjekti integroi hengen, sielun ja ruumiin ympäröivän maailman kokonaisuudeksi ja jäsentyy samalla itse siihen.

²⁰² Totro 1981 Leppisaaren (2000, 229) mukaan.

²⁰³ Laine 1997, 8–9; 2001, 122–123.

toisen elämäntilanteen ymmärtämistä, tilannekohtaista herkkää oivaltamista. Kohtaamisessa tavoitteena on nähdä asia toisen näkökulmasta ja siihen liittyy avoimuus sille, mitä ei nähdä, vaan jonka olemassaolo on tulkittava.²⁰⁴

Totron mukaan integratiivisen kasvatuksen yleistavoitteeksi muodostuu persoonallisen ja sosiaalisen itsetiedostuksen herättäminen. Oppiminen ja kasvu tapahtuvat elämään kuuluvien asioiden kokemisena. Ruumiillinen kokeminen, emotionaalinen elämys ja rationaalinen ymmärtäminen konvergoituvat siinä yksiselitteiseksi kokemukseksi. Yhdeksi tärkeäksi oppimisen alueeksi Leppisaari nostaa kohtaamisen.²⁰⁵ Totro pohtii kohtaamisen merkitystä kasvun välineenä tukeutuen Gernerin²⁰⁶ ajatteluun.²⁰⁷ Ihmisen *henkinen kasvuvoima* on ihmisen sisällä oleva itsestään itävä siemen, minä. Kulttuuri ja virikkeet toimivat kasvun alustana ja ravintona. Kohtaamistilanteen sinä voi olla toinen ihminen, kasvattaja tai Jumala. Minän ja sinän kohtaaminen merkitsee kasvutilannetta, jossa toinen on kättilön roolissa, auttamassa minää kasvamaan.²⁰⁸

Totron mukaan kasvattajan pedagogisen näkemyksen taustalla oleva filosofia kiteytyy nimenomaan kohtaamiseen. Keskeisimpiä kasvatuksen käsitteitä ovat juuri kohtaamisen ja dialogin käsitteet. Kohtaamisessa voidaan Totron mukaan eritellä neljä eri dimensiota:²⁰⁹

3. Itsensä kohtaaminen
4. Sinän, toisen ihmisen kohtaaminen
5. Esineiden ja fyysisen elinympäristön kohtaaminen
6. Transsendenttisen kohtaaminen

Leppisaaren analyysin mukaan kohtaamiselle voidaan hahmottaa seuraavia piirteitä: 1) Kohtaaminen on luonteeltaan eksistentiaalista perusasioihin pysähtymistä, ihmisen ainutlaatuisen tilanteen todesta ottamista. 2) Siinä rakentuu silta kohtaajien yhteiseen merkityshorisonttiin. 3) Kohtaaminen on aina arvioinnin paikka, siinä tapahtuu itsestäänselvyyksien

²⁰⁴ Niemi 1991, 43.

²⁰⁵ Leppisaari 2000, 229–230.

²⁰⁶ Gerner 1969.

²⁰⁷ Totro 1981.

²⁰⁸ Leppisaari 2000, 232.

²⁰⁹ Totro 1981 Leppisaaren (2000, 230–231) mukaan.

kyseenalaistamista. 4) Kohtaaminen haastaa muutokseen ja auttaa oppimiseen ja uinuvan oivalluksen heräämiseen.²¹⁰

Ei ole sattumaa, että juuri humanistiseen psykologiseen perinteeseen liittyvällä ajattelulla on annettavaa kohtaamisen problematiikan selvittämisessä. Humanistisen psykologian perustajana pidetty Carl Rogers ymmärsi kohtaamisen ajatuksen tärkeyden psykologian ja psykoterapian näkökulmasta. Rogersin mukaan Minä–Sinä -kohtaamisessa tapahtuu ihmisyyden kannalta jotain ainutlaatuista. Kahden ihmisen todellisuuden aito kohtaaminen antaa ihmisyydelle sen mielen.²¹¹ Rauhalan mukaan siinä ihmisen henkinen kasvu on keskeisellä sijalla ja sen taustarakenteena oleva filosofia on läsnä sen selitysvoimassa. Psykologiaa ei ole irrotettu omaksi ulottuvuudekseen, vaan ne ovat kietoutuneet toisiinsa. Niiden yhteisenä keskeisenä tavoitteena on ihmisen henkisen kasvun edistäminen ja ihmisen ihmiseksi tuleminen.²¹² Kohtaaminen voidaan nähdä koko kasvatustapahtuman keskeisimpänä aktina. Siinä kahden ihmisen aidossa yhteentulemisessa tapahtuu syvemmän tason henkistä vuorovaikutusta. Kyse ei ole kohtaamisesta arkipäiväisessä tapaamisen merkityksessä.

Leppisaaren näkemys kasvattajan roolista ja odotuksista korostaa ihmissuhdetaitoja ja opettajan persoonallisuuden merkitystä. Hän päätyy esittämään aikuiskasvatukseen liittyvässä tutkimuksessaan ihmissuhdetaitoja kasvattajan ammattitaitovaatimuksiksi. Uudistuvan opettajan roolin keskeisenä piirteenä on opetusprosessin näkeminen kaikissa tilanteissa vuorovaikutusprosessina.²¹³

Opettajan persoonallisuuden merkityksen korostamisessa ja vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojen korostamisessa ei ole mitään uutta, ainakaan yleissivistävän koulutuksen puolella. Merkittävää sekä Totron että Leppisaaren ajattelussa on kohtamistapahtuman analysointi eri merkityksessä kuin arkipäiväisessä keskustelussa. Kohtaaminen on sidottu henkisytyteen ja siihen liittyvään filosofiseen ja psykologiseen perinteeseen. Henkisytyden rakentamiseksi tarvitaan erilaisia rakennusaineita kuin

²¹⁰ Leppisaari 2000, 232.

²¹¹ Rogers 1980, 19.

²¹² Rauhala 1989, 69.

²¹³ Leppisaari 2000, 302–303.

tekniseen opettamiseen tai substanssin opettamiseen. Kohtaaminen on tilanne, missä ihmisen henkinen kasvuvoima saa voimaa ja ihmisestä tulee persoona. On eri asia kohdata toinen aidosti, ohimennen tai välineellisesti.

Filosofia liittyy kasvatustieteisiin sekä kasvatustieteenä että kasvatuksen filosofiana. Kasvatustieteen yhtenä tärkeänä tehtävänä on pidetty kasvatustieteen käsitteistön määrittelemistä ja muokkaamista. Kasvatustieteen määrittäminen näin kasvatustieteen osa-alueeksi, jonka tehtävänä on kasvatustieteen ja opetustapahtuman käsitteellinen, teoreettinen analyysi, kasvatustoimintaan liittyvien perusteiden ja argumenttien analyysi ja toimintaan liittyvien ongelmien hahmottaminen.²¹⁴

Kohtaamisen analyysissä ovat läsnä samat elementit kuin omassa elämässäni ja sen kokemuksissa. Toton neljän dimension mallissa on läsnä kohtaamisen tärkeinä elementteinä oman itsen sekä toisen kohtaaminen. Itsen tunteminen ja sen kautta toisen kohtaaminen vaatii oman ihmisyyden kirkastumista ja sen näkemistä toisessa. Kasvatustieteen oma filosofia tulee esille nimenomaan kohtaamisessa. Kohtaaminen onnistuu silleenjättämisen ajatuksella, ei pakotettuna, tehokkaasti toteutettuna²¹⁵.

²¹⁴ Hirsjärvi 1985, 26–29

²¹⁵ Laine 2001, 129.

5. OPETTAJUUS TARKASTELUN KOHTEENA

Ennen kuin ryhdyn käsittelemään kohtaamista, tarkastelen opettajuuden rakentumista kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja selvitän, kuinka opettajuuden rakentumista on niiden perusteella selvitetty. Pyrin osoittamaan tämän luvun avulla oman lähestymisnäkökulmani puutteen tähän asti käydyssä tieteellisessä keskustelussa.

Opettaminen ja kasvattaminen pyrkivät kohti jotain hyvää, vaikka hyvän määrittäminen on vaikeaa.²¹⁶ Etiikan teorioiden kautta hyvän etsiminen johtaa umpikujaan, koska emme voi määrittää jotain tiettyä etiikkaa tieteellisin argumentein pätevämmäksi kuin toista.²¹⁷ Opettajuus voidaan esimerkiksi nähdä hyve-etiikan kautta siten, että opettaja pyrkii toteuttamaan opettajan hyveitä. Ongelmaksi edelleen nousee kysymys hyvästä, mutta aristoteelinen virtusti määrittää hyveen päämäärästä, teloksesta, käsin. Ihmisellä on edelleen olemassa lajityyppinen päämäärä, jonka voi jakaa jokainen ihminen. Inhimillinen hyvä on parhaalla mahdollisella tavalla eletty kokonainen ihmiselämä. Ihmisen hyveenä ja päämääränä on olla ihminen.²¹⁸ Hyvän ja tärkeän pohtiminen kasvatuksessa vaatii aikaa ja vaivannäköä. Valmiita ja helppoja vastauksia ei ole olemassa.

Filosofisen lähestymistavan yhtenä tarkoituksena on paljastaa sekä käsitteiden käyttöön että ilmiöön liittyvään ajatteluun liittyviä ristiriitoja.²¹⁹ Ihmettelyn kohteena on usein jokin arkikokemus. Kasvatuksen ja opetuksen maailmassa opettaminen on jotain niin arkipäiväistä ja itsestään selvää, että usein ei tule mietittyä, mitä siinä tapahtuu. Kasvatustieteiden käsittelemät ilmiöt ovat ongelmallisia kasvatustieteen kentän laajuudesta johtuen. Ei ole

²¹⁶ Ks. esim. Värri 2000.

²¹⁷ Pietarinen & Poutanen 1998, 48–51.

²¹⁸ MacIntyre 2004, 219.

²¹⁹ Ks. Tukiainen 1999, 128–129.

helppo esittää yhteensopivia määritelmiä eri alojen kasvatuksen tarpeisiin. Määritelmistä voi tulla myös niin väljiä, että niiden määrittely on turhaa.²²⁰

Hyvän opettajan olemukseen on liitetty suomalaisen kasvatuksen historian aikana erilaisia malleja. Luukkaisen mukaan hyvän opettajan etsinnässä on 1900-luvun aikana kuljettu sykli kansankynttilästä yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi.²²¹ Eräs päälinja on ”synnynnäisen” opettajan malli. Siinä opettajaksi joko synnyttään ja opettajuus on geneettistä tai sitten hyvän opettajan ominaisuutena on jonkinlainen persoonan ominaisuutena oleva sisäsyntyinen kutsumus. Ajatus opettajan lahjakkuudesta perustuu myös synnynnäiseen persoonalliseen ominaisuuteen, jonka varassa hyvä opettajuus toteutuu.

5.1 Opettajuuden määrittelyjä

Vertasen mukaan opettajuus on suomalainen käsite, jolle ei ole suoranaista vastinetta kansainvälisessä termistössä.²²² Patrikaisen mukaan opettajuutta ei voida määritellä yksiselitteisesti jonkun käsitteen avulla. Kyseessä on abstrakti, monidimensionaalinen, dynaaminen ilmiö. Opettajuus ilmenee tilannekohtaisesti ja se on oppimis – ja opetuskäsitykseltään kognitiivis-konstruktivistinen.²²³ Opettajuudessa on keskeisessä asemassa työnsä mukana kasvava ja opettajuuttaan elämäkokemuksestaan ja persoonastaan rakentava yksilö. Opettajuus koostuu ammatin tyypillisestä toimintatavasta, sosiaalisuudesta sekä opettajan persoonasta. Vertanen nimeää opettajan persoonan opettajuuden keskeisimmäksi tekijäksi.²²⁴ Opettajuuteen sisältyy ajatus, jonka mukaan opettajaksi ei tulla vain opiskelemalla, vaan kyse on opettajaksi ja opettajapersonaksi

²²⁰ Nurmi 1995, 14.

²²¹ Luukkainen 2004, 160–162.

²²² Vertanen 2002, 95.

²²³ Patrikainen 1997; 1999; 2002

²²⁴ Vertanen 2002, 95–96, 108–118.

kasvamisesta.²²⁵ Laeksen mukaan opettajuus on nähtävä abstraktiona, jota ei ohjaa vain koulutus, vaan myös yksilön persoonallisuus.²²⁶

Monet tutkijat käyttävät opettajan persoonallisuutta ja opettajapersoonallisuutta samassa merkityksessä.²²⁷ Opettajan työ on ihmissuhdetyötä ja sen vuoksi persoonallisuus on siinä keskeisessä asemassa.²²⁸ Muun muassa Saaren tutkimuksessaan käyttämä opettajapersoonallisuuden käsite ei ole suomalaisessa kasvatustieteessä uusi. Viime vuosisadan alkupuolella, kasvatustieteiden kehitysvaiheen alussa, Haavio kirjoitti aiheesta käsittelevän teoksen, joka oli käytössä 1960-luvulle saakka²²⁹. Hyvää opettajaa on määritelty myös persoonan ja erityisesti sen havaittavien piirteiden kautta. Puhtaasti piirteisiin perustuvan näkemyksen rinnalla on ollut ajatus opettajan persoonallisuuden kokonaisvaltaisesta muokkaamisesta tai luonteenkasvatuksesta.

Opettajapersoonallisuudella voidaan tutkimuksessa tarkoittaa eri asioita.²³⁰ Suomalaisen kasvatustieteen kehittyessä opettajapersoonallisuuden merkitys on muuttunut myyttisestä eri vaiheiden kautta piirreteoreettiseksi.²³¹ Opettajapersoonallisuus on otettu pääsykoeproseduurin kautta annettuna, pohtimatta, kuinka sen syntyyn voisi vaikuttaa.²³² Annettu opettajapersoonallisuus on vaikuttanut myyttiseltä ja sen vaikutus on näkynyt myös opettajankoulutuksessa.²³³ Toisaalta myyttisyys tai ajatus myyttisestä opettajapersoonallisuudesta ei ole tutkijoiden mukaan nykyaikaa.²³⁴ Jos opettajuus nähdään myyttisenä, sisäsyntyisenä ja opettajan omana ominaisuutena, ei sitä voi muuttaa, eikä

²²⁵ Kari & Heikkinen 2001, 43; Ks. Laine 2004, 147–151; Puolimatka 2002a, 370–371; Uusikylä & Atjonen 2000, 199; Kari 1996, 52; Kansanen 1996, 47.

²²⁶ Laes 2002, 116.

²²⁷ Ks. esim. Luukkainen 2004, 148; Virta, Kaartinen, Eloranta & Nieminen 1998, 45; Hakanen 1992, 4; Vuorinen 1995, 17; Heikkilä-Laakso 1995, 2. Eri tieteissä persoonallisuutta ja siihen liittyviä selittäviä käsitteitä käytetään sekavasti ja eri tavoin. (Ks. Esim. Fornäs 1998, 277; Kaila 1982, 9).

²²⁸ Blomberg 2008, 2; Uusikylä & Atjonen 2005, 214–215; Vertanen 2002, 108–118; Kolu 2000, 110–126; Lehtisalo 1994, 97; Heikkilä-Laakso 1994, 30.

²²⁹ Haavio 1948; Ks. Uusikylä 2006a, 62; Skinnari 2004, 27; Krokfors 2004.

²³⁰ Ks. Engeström 1987, 157–159; Kari 1996, 52; Krokfors 1998, 80; 2004; Saari 2002, 153–154.

²³¹ Niemi 1998, 17; Karjalainen 1991, 96–98; Heikkilä-Laakso 1994; 1995; Their 1994, 62–66; Leino & Leino 1997, 119, Uusikylä & Atjonen 2005, 212.

²³² Kansanen 1989, 17–19.

²³³ Saari 2002, 178–180.

²³⁴ Saari 2002; Luukkainen 2000, 53; 2004, 79; Huusko 1999, 40–42.

sitä voi arvostella.²³⁵ Opettajuus kutsumuksena tai synnynnäisenä ominaisuutena ei ole vain menneisyyden myytti.²³⁶ Opettajapersoonallisuuden kutsumustietoisuus voidaan nähdä opettajalta vaadittavana motivaatiotekijänä.²³⁷ Ajatus näyttää elävän opettajankoulutuslaitoksissa ja niiden pääsykokeissa. Opiskelijoiksi ajatellaan valikoituvan jo valmiiksi opettajien ominaisuudet omaavia henkilöitä.²³⁸

Opettajapersoonallisuus on ollut suurelta osin ympäröivän yhteiskunnan ja sen arvojen muodostama. Launonen on tarkastellut opettajuuden muutosta historian valossa selvittäen sitä historiallista kehitystä, joka liittyy kasvatustieteen, kasvuympäristöön ja opettajan roolin muuttumiseen. Opettajuus on suomalaisessa koulukasvatuksessa ollut sidoksissa kasvatuksen päämääriin. 1900-luvun aikana ihanteellisista ihmiskuvista on vaihteittain siirrytty psykologisempaan suuntaan. Opettajan tehtävä on muuttunut siveellisyyteen kasvattamisen sijasta persoonallisuuden ja elämänhallintataitojen kehittämiseen.²³⁹

Tutkimukset ovat välittäneet opettajuudesta ammattikuvaa, jossa työ määrittyy kvalifikaatioiden, persoonallisten ominaisuuksien tai ammatillisen identifikaation kautta. Tällaisessa tutkimuksessa opettaja esiintyy usein määrittelyjen kohteena, ei niiden tekijänä. Niissä tuodaan esille ajatus mahdollisimman hyvästä toiminnasta ja siihen liittyvistä kehityssuunnista. Opettajuus nähdään niissä toimintana annetun yhteiskunnallisen kehityssuunnan vauhdittamiseksi.²⁴⁰ Opettajan työn tarkasteleminen identiteetin, minuuden ja subjektiivisten ominaisuuksien kautta liittyy kasvatustieteissä vallitsevaan psykologian ylivaltaan. Julkunen kutsuu tällaista opettajuustutkimuksessa esillä olevaa piirrettä tutkimuksen psykologistumiseksi, käyttäytymistieteellistymiseksi, jopa tieteelliseksi

²³⁵ Huusko 1999, 40–42.

²³⁶ Atjonen 2004, 161; Ks. Kari 1996, 172; Estola & Syrjälä 2002.

²³⁷ Kansanen 1989.

²³⁸ Saari 2002, 179–180; Väisänen & Silkelä 2000, 136.

²³⁹ Launonen 2003, 25; 2000, 316; Ojakangas 2001

²⁴⁰ Lindén 2010, 15–16.

narsismiksi.²⁴¹ Opettajuus on perustunut suurelta osin ammatilliseen piirreteoreettiseen näkemykseen.²⁴²

Tutkimuksessa opettajapersoonallisuuden haastajana on esitetty professionaalinen kvalifikaatioihin perustuva opettajuuden malli.²⁴³ Teollisuudesta ja sen arvoista nouseva kvalifikaatioihin perustuvasta opettajuudesta on kasvatuksen maailmalle vieraampi kuin opettajapersoonallisuuden ajatus. Luukkaisen tulkinnan mukaan opettajuus ja professio voidaan nähdä synonyymeinä.²⁴⁴ Kvalifikaatioita on luokiteltu monin eri tavoin tutkimuskohteesta riippuen.²⁴⁵ Kvalifikaatioiden mekaanista, teollisuuteen liittynyttä ajattelua on viime aikoina muutettu yleis- ja avainkvalifikaatioiden suuntaan.²⁴⁶ Ihmistyöhön on rakennettu erillistä pehmeää kvalifikaatiota.²⁴⁷ Myös opettajuutta on mallinnettu kvalifikaatioiden kautta.²⁴⁸ Mikä on opettajuuden ja ihmistyöhön tarkoitettujen kvalifikaatioiden ero verrattuna opettajan työhön soveltuvaan pehmeiden arvojen varaan rakentuvaan opettajapersoonallisuuteen? Kvalifikaatio ymmärretään käsitteenä, joka voidaan ymmärtää kunnolla suhteessa sen

²⁴¹ Julkunen 2008, 126.

²⁴² Lindén 2010, 15; Ks. Heikkilä-Laakso 1994; 1995.

²⁴³ Ks. Luukkainen 2004, 48–70.

²⁴⁴ Luukkainen 2004, 80.

²⁴⁵ Heikkinen 1992b, 120–121. Kvalifikaation käsitettä on käytetty tutkittaessa työelämän teknisiä ja organisatorisia muutoksia ja työelämän ja koulutuksen välisiä yhteyksiä. (Väärälä 1995a; 1995b; Ellström 1994). Lehtisalon ja Raivolan (1999, 39) mukaan siinä taito on määritetty yksilön kyvyksi toimia ennalta määritettyjen teknisten tai käytännöllisten sääntöjen mukaisesti. Jaakkolan (1993, 62) mukaan kvalifikaatio tarkoittaa ihmisen oppimistulosten hyödyntämistä sellaisissa tilanteissa, joissa edellytetään erityisiä ammatillisia vaatimuksia. Kvalifikaatiomäärittelyissä ovat korostuneet yhteiskunnan jatkuva muutos, niiden muotoutuminen oppimalla ja se, että ne kuvaavat inhimillistä aktiviteettia. normatiivisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin. Vuorinen (1988, 39) jakaa kvalifikaatiot perinteisen mallin mukaan tuotannollisiin, normatiivisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin. Väärälä (1995a; 1995b), Taalas (1995) ja Pelttari (1997) ovat käyttäneet jakoa teknisiin-, motivaatio-, mukautumis-, sosiokulttuurisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin. Kivinen, Rinne, Kankaanpää, Haltia ja Ahola (1993) jakavat kvalifikaation perus-, tuottaviin ja intensiteettikvalifikaatioihin, Helakorpi (1995) ydin- ja reunakvalifikaatioihin ja Toikka (1984) sensomotorisiin, kognitiivisiin ja motivaatiokvalifikaatioihin.

²⁴⁶ Ruohotie 2004, 21; 2002, 110–111; Ks. Saari 2002, 244–245; Metsämuuronen 1999, 142.

²⁴⁷ Metsämuuronen 1999, 140; Vrt. Haltia & Kivinen 1995, 14–17; Kivinen 1998, 76.

²⁴⁸ Luukkainen 2004, 47.

rinnakkaiskäsitteisiin.²⁴⁹ Otan tässä esille kompetenssin ja kvalifikaatiovaatimusten käsitteet.

Kompetenssi ymmärretään yleisesti yksilön tietoina ja taitoina, joilla hän tekee työtehtäväänsä. Esimerkiksi opettajan kompetenssina voidaan pitää kaikkia niitä taitoja, joilla hän tekee opetus- ja kasvatustyötä. Kompetenssi voi olla yksilön potentia, piilevä taito, joka tietyssä tilanteessa tulee esille. Merkittävä ero kvalifikaatioon on se, että kompetenssit työntekijä on voinut hankkia myös virallisen koulutusinstituution ulkopuolelta.²⁵⁰ Kvalifikaatio on se työnantajan työntekijältä vaatima sertifioitu taito tai kyky, jolla työntekijä vastaa työnantajan esittämään kvalifikaatiovaatimukseen.²⁵¹ Opettajan taitoina voidaan pitää opetettavan aineen substanssiosaamista sekä vuorovaikutustaitoja, ennen kaikkea kasvattajalta vaadittavaa kohtaamisen kykyä.²⁵²

Opettajuuteen liittyvät uudistukset ovat osaltaan vaikeuttamassa opettajien perustehtävää. Paineet opetustyöhön tulevat sekä sisältä että ulkoapäin. Globalisaatio luo paineita, samoin opetussuunnitelmiin tehtävät muutostyöt. Opettajan työssä tulevat esiin omien opettajuuteen liitettyjen arvojen ja jatkuvien muutosten ristiriita.²⁵³ Professionaalistumisen yhtenä tavoitteena on ollut laajentaa opettajien työkenttää perinteisen kasvatus- ja opetustyön ulkopuolelle. Professionaalisuuden avulla voidaan nostaa opettajan yhteiskunnallista arvostusta. Se on houkuttelevaa, mutta estää pahimmillaan opettajaa keskittymästä olennaisimpaan.²⁵⁴

Opettajuus persoonallisuutena tai kvalifikaatioina voidaan nähdä eri ulottuvuuksina ja eri lähtökohdista lähtevinä näkemyksinä. Toisaalta opettajan työn profession määrittelyt liittyvät edellä esitettyyn persoonallisuuden piirreteoreettiseen ajatteluun. Työstä, koulutuksesta ja ammatin historiasta on etsitty sellaisia piirteitä, joilla professiostatusta voidaan perustella.²⁵⁵ Opettajuus on kummasakin mallissa nähty ulkoapäin

²⁴⁹ Ellström 1994, 19–20.

²⁵⁰ Ellström 1997, 49; 1994, 19–20, 29–30, 37–38; Luukkainen 2004, 71.

²⁵¹ Tuomisto 1982, 27–28; Lehtisalo & Raivola 1999, 39; Peltari 1997, 45.

²⁵² Kiviniemi 2000; Kari & Heikkinen, 2001; Viskari 2003; Hovila 2004; Kansanen 2004; Luukkainen 2005; Uusikylä & Atjonen 2005; Blomberg 2008.

²⁵³ Syrjäläinen 2002, 67.

²⁵⁴ Syrjäläinen 2002, 96–97.

²⁵⁵ Lindén 2010, 130.

määrittävänä. Tällaista ajattelua opettajuudesta on kuitenkin pidetty liian yksipuolisena ja staattisena.²⁵⁶

Professioihin, kvalifikaatioihin ja kompetensseihin liittyvä ajattelu on pyrkinyt tekemään opettajuudesta objektiivisesti määriteltävää. Opettajan työ ei kuitenkaan voi työn subjektiivisen luonteen vuoksi objektivoitua teollisen maailman ajattelun mallien mukaisesti.²⁵⁷ Työn subjektivoituminen tarkoittaa samalla työn personoitumista ja sitoutumista työn moraaliperustaan ja arvoihin. Opettajan työssä sitoudutaan kasvatustapahtumaan ja juuri tämä tekee subjektivoitumisesta erityisen merkittävän.²⁵⁸ Oppilaiden kohtaamiseen ei ole olemassa mitään valmista mallia. Kohtaamisen edellytyksenä voidaan pitää opettajan läsnäoloa ja valmiutta tuoda koko persoonansa opetustilanteeseen mukaan.²⁵⁹ Kasvatussuhteessa opettaja tulee hyväksyä kohdattava oppija ainutkertaisena ihmisenä ja kohdella häntä inhimillisesti.²⁶⁰

5.2 Opettajuuden yhteiskunnalliset haasteet

Tutkijoiden mukaan globalisaatio ja yhteiskunnalliset muutospaineet ovat pakottaneet opettajuutta uuteen muottiin. Opettajan työ alistettuna yhteiskunnan asettamille talouden lainalaisuuksista nouseville päämäärille on saanut opettajuuden ja koulutusjärjestelmän muuttumaan vain työvoimaa valmistavaksi koneistoksi. Liike-elämän arvot siirtyvät samalla opettajuuden osaksi ja opettajan työ on muuttunut suorittamiseksi.²⁶¹ Opettaja on Lindénin käsitystä mukaillen tuotteistettu. Tavoitteena on opettaja, joka toimii annetun yhteiskunnallisen kehityssuunnan vauhdittamiseksi.²⁶²

Kehitys ja muutos eivät sellaisenaan ole uusia asioita ja haasteita opettajuudelle, mutta merkittävää on muutoksen lisääntynyt vauhti. Tulevaisuuden ennakkointi on käynyt yhä vaikeammaksi, ja tulevaisuudessa

²⁵⁶ Sääntti 2007, 450.

²⁵⁷ Julkunen 2008, 120.

²⁵⁸ Lindén 2010, 155; Ks Värri 2000.

²⁵⁹ Förbom 2003, 62–76; Blomberg 2008, 11.

²⁶⁰ Opettajan eettiset periaatteet 2008.

²⁶¹ Smyth et al. 2000, 3–6.

²⁶² Lindén 2010, 16–17.

muutoksen vauhti tulee olemaan rajumpaa, yhteiskunta monimutkaistuu ja elämän kompleksisuus lisääntyy²⁶³. Opetustyössä yhteiskunnan muospaineet näkyvät opettajan työn uusina odotuksina.²⁶⁴ Muutokset heijastuvat voimakkaasti käytännön kasvatustyöhön, opetussuunnitelmiin ja opetuksen sisältöihin.²⁶⁵ OECD:n esiin nostama suorituspainotteinen kulttuuri heijastuu opettajan työhön laadun ja tavoitteellisuuden vaatimuksina.²⁶⁶

Ihmisen erityislaatuisuuden ymmärtäminen ja kasvatuksen keskeisten käsitteiden oivaltaminen ei voi tapahtua talouden vaatimana. Se vaatii aikaa ja se vaatii pohtivaa, silleen jättävää asennetta todellisuuteen. Kyse ei ole tehottomuudesta, kyse on näiden asenteiden erilaisuudesta tämänhetkessä tilanteessa. Asian tarkastelu pidemmällä tähtäimellä näyttäytyy jo erilaisena. Ihmisyyden ja persoonallisuuden eheä ja omilla ehdoilla tapahtunut kasvu ei voi olla näkymättä ihmissuhteissa, ja sen kautta tapahtuvassa hyvinvoinnissa. Tilanne ei ole aina ollut samanlainen. Ihmisyyden kasvulle on ennen annettu eri lailla tilaa. Nykyisin se on korvattu ammatillisen kasvun ja urakasvun käsitteillä.²⁶⁷

Yksilö elää aina suhteessa ympäröivään maailmaan. Ympäröivän yhteiskunnan käsitykset ovat mukana yksilön omassa ihmiskäsityksessä. Sosiaalisessa ja toisista välittävässä yhteiskunnassa yksilöt omaksuvat itselleen ihanteen välittävästä ihmisestä. Yksilökeskeisessä yhteiskunnassa yksilö omaksuu itsekkään toimintamallin.²⁶⁸ Jos tieteenalalla ei ole vahvaa, omista lähtökohdista nousevaa ihmiskuvaa, muut valtaavat sen alueen ja tarjoavat oman näkemyksensä mukaista ihmiskuvaa tilalle. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus julkaisi vuonna 2007 perusopetuksen, lukioiden ja ammatillisen peruskoulutuksen tuottavuutta ja tehokkuutta selvittävän raportin, joka ohjaa kuntapäättäjiä ja koulujen ylläpitäjiä. Raportin edustama maailma ja sen ihmiskuva on talouden lainalaisuuksien maailma,

²⁶³ Ks. esim. Patrikainen 1999, 22; Mannermaa 1994, 12.

²⁶⁴ Linden 2002, 24.

²⁶⁵ Lehtisalo & Raivola 1999, 279; Lapinoja 2006, 81; Ropo, Syrjäläinen, Lindén & Värri 2001, 7.

²⁶⁶ Ball 2001, 29.

²⁶⁷ Skinnari 2008, 1; Vuorikoski 2003b, 152.

²⁶⁸ Vilko-Riihelä 1999, 42.

jossa ihmiset ovat prosentteja, euroja ja puoltoääniä.²⁶⁹ Elinkeinoelämän keskusliitto on ottanut monesti kantaa koulutusaikojen lyhentämiseen ja opiskelujen läpäisyasteen nostamiseen.²⁷⁰ Elinkeinoelämä onkin saanut kasvatukseen liittyviä tavoitteitaan läpi. Yrittäjyyskasvatus on mukana tärkeänä kaikessa huomioitavana aihekokonaisuutena sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen opetussuunnitelmissa.²⁷¹ Oravakankaan mukaan kasvatuksesta on tullut taloudelle alisteista ja koulun päämääränä on taloudellisen hyödyn maksimoiminen. Koulun ja ihmisen arvo näyttäytyy nyky-yhteiskunnassa vain välineellisenä hyötynä nähden.²⁷²

Ojakangas kritisoi länsimaisen teknis-tieteellisen yhteiskunnan arvomaailmaa. Ihmistieteitä leimaa nykyisin pyrkimys eettisen ulottuvuuden poistamiseen, ja tieteen objektiivisuuden nimissä kasvatuksesta on tehty neutraali asia. Ojakankaan mukaan kasvatuksen tulisi olla ennen kaikkea kasvattamista yhteisvastuullisuuteen. Kasvatuksen olisi vastustettava sellaista sosialisaatiota, joka ei tue tätä prosessia. Ojakangas vastustaa näistä lähtökohdista tehokkuus- ja markkinayhteiskuntaan sopeutumista.²⁷³

Ihmisen asennoitumisessa todellisuuteen voidaan hahmottaa kaksi toisistaan poikkeavaa tapaa. Heidegger kutsui näitä tapoja tekniseksi asenteeksi ja silleen jättäväksi asenteeksi. Tekninen asenne on sidoksissa laskevaan, kalkyloivaan ajatteluun ja silleen jättävä mietiskelevään ajatteluun.²⁷⁴ Näiden ajattelutapojen erot näkyvät niissä paineissa, joita Lapinoja on tuonut esille omassa tutkimuksessaan ja niissä VATT:in ja EK:n kasvatuksen maailmaan tuottamissa laskelmissa ja suunnitelmissa. Laskevan ajattelun kalkyloiva asenne hallitsee talouden ja elinkeinoelämän maailmaa ja se ohjaa kasvatuksen todellisuutta tuoden sen maailmaan

²⁶⁹ Aaltonen, Ollikainen, Kirjavainen & Moisio 2007. Raportissa käsitellään koulujen kustannustehottomuutta, joka oli perusopetuksessa 8-10 %, lukioissa 4-6 % ja ammatillisessa peruskoulutuksessa 17-28%.

²⁷⁰ EK/637/2007. EK pitää välttämättömänä koulutuksen läpäisyasteen nostamista 70 prosentista 80 prosenttiin ja ammatillisen tutkinnon suorittaneiden osuus tulee nostaa 55 prosenttiin vuoteen 2020 mennessä.

²⁷¹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 40; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 25.

²⁷² Oravakangas 2005, 127; Lindén 2010, 107. Skinnari (2008) käsittelee samaa teemaa ja kutsuu tällaista tapaa asennoitua kasvatukseen ”markkinalähtöiseksi pedagogiikaksi”.

²⁷³ Ojakangas 2001.

²⁷⁴ Heidegger 1993, 26-27; Varto 1991a, 6-10; Varto 1991b, 6.

talouden kalkyylien vaatimuksia, jotka eivät kasvatuksen maailmaan sellaisenaan sovi.²⁷⁵

Elinkeinoelämä on tärkeä osa yhteiskuntaa, sitä ei kukaan kiistä. Talouden realiteetit ovat myös kasvatuksen maailman realiteetteja, mutta ne eivät voi sanella kasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Talouden lainalaisuudet ja elinkeinoelämän tarpeet lähtevät niiden omista tarpeista, lähtökohdista, arvomaailmasta ja samalla myös ihmiskuvasta. Luukkaisen havainnon mukaan opettajan työ on entistä enemmän vallitsevan yhteiskunnan armoilla.²⁷⁶ Kasvatustyö ja opettaminen voidaan nähdä yhteiskunnan paineesta tapahtuvana ja kasvatukselle vieraista arvoista lähtevänä.²⁷⁷ Opettajan työtä ei nähdä staattisena kasvatustyönä, vaan ajan tasalla pysyvän opettajan tulee olla muutosagentti.²⁷⁸

Muutosagenttius esitetään usein ihannoiden, mutta kriittisiäkin äänenpainoja esiintyy. Mikkolan mukaan koulutus ei saa olla vain tämän hetken tilanteeseen liittyvä projekti. Tulevaisuuteen voidaan vaikuttaa vain kasvattajien pitkäjänteisellä työllä.²⁷⁹ Värin ja Lapinojan mukaan nykyisessä tilanteessa opettajan tulee toteuttaa talouselämän ja yhteiskunnan vaatimuksia, edistää kilpailukykyä, oppia uudet pedagogiset menetelmät, ja olla samanaikaisesti vielä muutosagentti.²⁸⁰ Myös Uusikylä suhtautuu poleemisesti siihen, että opettajan tulisi olla muutosagentti. Muutos ja uudistus eivät tarkoita uusien teknologioiden mukaan menemistä, vaan se on uudistumista jokaisena päivänä jokaisessa uudessa opetustilanteessa. Opettajan tulee olla hyvällä opettajan itsetunnolla varustettu kasvatuksen ammattilainen, joka ei sekoita opetuksen ydintä teolliseen tuotantoon tai kaupankäyntiin.²⁸¹ Uusikylä kaipaa ”uuden opettajuuden” mantran rinnalle vanhan opettajuuden hyvien puolien korostamista. Yksilöllinen, omalla

²⁷⁵ Lehtovaara 1994; Launonen 2000, 302.

²⁷⁶ Luukkainen 2004, 170; 2005, 144.

²⁷⁷ Rinne 2003, 154; Ks. Vuorikoski 2003a, 31.

²⁷⁸ Fullan 1994; Heikkilä & Aho 1995; Heikkinen 2000, 10; Heikkinen & Kari 2001, 45; Mikkola 2002, 20–21; Kiviniemi 2002, 33–35.

²⁷⁹ Mikkola 2002, 21.

²⁸⁰ Lapinoja 2006, 77; Värri 2001, 48–43.

²⁸¹ Ks. Vuorikoski 2003a, 31.

mielellä ja tahdolla varustettu kasvava ja kehittyvä persoonallisuus ei ole tuotteistettavissa.²⁸²

Uusien opetussuunnitelmien kehittämisessä olisikin otettava tosissaan kasvatuksen peruskysymysten uudelleenajattelu; sen ymmärtäminen, mikä on keskeistä ja muuttumatonta.²⁸³ Vuorikosken mukaan opettajan arvovalintoihin vaikuttavat erilaiset vastavoimat. Hän nostaa esille Baumanin näkemyksen epäsuorasta vallasta, jonka mukaan me annamme arvoista päättämisen usein muille pitäen sitä välttämättömänä ratkaisuna. Yhtenä välttämättömyytenä on traditioiden ja kyseenalaistamattomuuden ruokkima tottumuksen voima. Myös karismaattiset vaikuttajat ohjaavat arvovalintoja. Kolmantena tekijänä on sääntöjen noudattamisen ajatus, sillä legaalisationaalisessa päätöksentekojärjestelmässä yksilö noudattaa annettuja ohjeita kyselemättä niiden alkuperää.²⁸⁴

Muutosagenttiuden taustalla on ajatus kehityksestä, mutta kehityksen käsitteen sisältö on usein irrallaan kasvatuksesta. Hankkeiden ja muutosten taustalla yhtenä tekijänä on nähty postmoderni pirstaloitunut näkemys ihmisestä ja yhteiskunnasta. Postmodernissa elämän eri osa-alueet eivät kohtaa ja mistään ei tule eri alueita kokoavaa voimaa. Kasvatuksen muutosaineissa tämä tarkoittaa usein sitä, että muutos on muutosta itsensä vuoksi ilman pohdittua arvoperustaa, tai mikä pahempaa, niiden perustelut tulevat suoraan kasvatuskäytännön ulkopuolisesta maailmasta.²⁸⁵ Luukkaisen mukaan aiemmin koululla oli kulttuuria siirtävä ja yleinen sivistävä tehtävä. Nykyisin koululle asetetaan nopeasti muuttuvia tavoitteita koulun ulkopuolelta.²⁸⁶

Yhteiskunnan ja teknologiamailman vaatimusten mukaan toimiva muutosagentti juoksee muutosten oravanpyörässä pääsemättä koskaan perille. Muutosten seurauksena tulee uusia muutoksia ja vauhti kiihtyy kaiken aikaa²⁸⁷. Kasvattajilla on tällaisessa tilanteessa vähemmän aikaa omalle perustehtävälleen, joka edelleen on kasvatusta, kasvamaan

²⁸² Uusikylä 2006a, 70–72.

²⁸³ Vrt. Haavio 1948, 8.

²⁸⁴ Bauman 1999, 148–156; Vuorikoski 2003a, 25.

²⁸⁵ Lapinoja 2006, 81.

²⁸⁶ Luukkainen 2004, 170; Ks. Saari 2002, 189–191.

²⁸⁷ Ks. Fullan 1994, 83; Ruohotie 1998; Simola 2002, 55; Lapinoja 2006, 77–80.

saattaminen. Talouden globalisaatio on tuonut mukanaan monia ennen näkemättömiä haasteita. Se näyttää tuovan mukanaan myös asenteen ja asennoitumisen muutoksen, tai Heideggerin ajattelua seuraten, teknisen, laskevan ajattelun varaan heittäytymisen. Laskeva ajattelu nähdään ainoaksi tavaksi suhtautua todellisuuteen.²⁸⁸ Tekniikka, talous ja tuottavuus ovat nousseet yli ihmisen hallitsemaan koko tiedemaailmaa.²⁸⁹ Hyödyn näkökulma on korostunut maailmassa, kaikki oleva on olemassa aina jotain varten.²⁹⁰ Varton mukaan teknisen asenteen varaan jättäytyminen on tuhoisaa, koska sen mukana ihminen menettää mahdollisuuden arvioida oman kehityksensä merkitystä.²⁹¹ Teknisen asenteen omaava tiede tuottaa sellaista ihmisen käsittämistä, joka on tilastollista, hallinnollista ja manipuloivaa.²⁹² Laskevan ajattelun ulottaminen kasvatuksen ja ihmisen tutkimiseen määrittelee ihmistä ulkokohtaisesti ja estää yksilön erityisyyden pohtimisen mahdollisuuden.²⁹³

5.3 Opettajuuden kasvatuksesta nousevat haasteet

Käydyssä keskustelussa opettajuuden sisältöä on määrittänyt psykologinen ja yhteisöllinen näkökulma, ei kasvatuksen näkökulma.²⁹⁴ Opettajan työn yhtenä vaatimuksena nyky-yhteiskunnassa on tehokkuus. Tehokkuusvaatimukset eivät kuitenkaan nouse kasvatuksen maailmasta, vaan tehokkaan opettajan työstä tulee markkinavoimien lainalaisuuksien mukaista toimintaa.²⁹⁵ Kasvatuksesta itsestään nousevaa kehitystä tulee tarkastella kasvatuksesta itsestään käsin. Kasvatuksen kehittymisenä tuleekin yksinkertaisesti pitää sellaista toimintaa, jonka perusteella opetus –

²⁸⁸ Heidegger 1991, 33; Varto 1991a, 14.

²⁸⁹ Varto 1991b, 6–10. Lehtovaara 1994. Lehtovaara pohti laskevan ajattelun vaikutusta yliopistojen ihmistieteiden opetukseen ja tutkimukseen. Kaupallinen ja laskeva ajattelu valtaa alaa kaikilla ihmiselämän alueilla. Tällainen konsumistinen kuluttaja-ajattelu liittyy terveyspalveluihin, musiikkiin, kulttuuriin, jopa koulu- ja yliopistomaailmaan.

²⁹⁰ Varto 1993b, 123.

²⁹¹ Varto 1991a, 14.

²⁹² Varto 1991b, 19.

²⁹³ Varto 1991b, 11–12; Vuorikoski 2003b, 152.

²⁹⁴ Ks. Linden 2010

²⁹⁵ Mahony & Hextall 2000, 85–86.

ja kasvatustyö paranee.²⁹⁶ Kasvatuksessa tulee aina muistaa, että ihmisen tulisi olla kasvatuksen päämäärä pikemmin kuin väline.²⁹⁷ Kasvatustyö edellyttää kasvattajalta itseltään vahvaa näkemystä kasvatuksen päämäärästä.

Näin ymmärrettynä kehitys lähtee liikkeelle kasvatuksen ytimeä. Se ei suuntaudu ulospäin kasvatuksen maailmasta, vaan nousee sen keskeltä. Uusikylän mukaan hyvä opettaja kohtaa oppilaansa ihmisinä.²⁹⁸ Kaiken kasvatuksen lähtökohtana on kohtaaminen²⁹⁹. Kasvatustieteen tutkimuksen, kasvatuksen ja opetuksen tulee lähteä kasvatuksen omista lähtökohdista ja arvoista.³⁰⁰ Hyvän kohtaamisen tuloksena on tiedollinen oppiminen. Nykyisen postmodernin maailman ongelmana on yhteisen ymmärryksen puute. Kasvattajien tulisi olla kasvattajia, eikä projektipäälliköitä.

Opettajankoulutuksen tehtävänä on tuottaa sellaisia kasvatusalan ammattilaisia, joiden tehtävänä ei ole vain tiedon jakaminen vaan myös kasvattaminen. Tämä ei onnistu ilman omien persoonallisten vahvuuksien ja tiedostetun ihmiskäsityksen kehittämistä.³⁰¹ Opettajan ammatillisesta identiteetistä onkin uusien tavoitteiden myötä muodostumassa käsite ”uusi asiantuntijuus”³⁰².

Mistä uudessa asiantuntijuudessa on kysymys? Yhteiskunta on uudenlaisessa tilanteessa. Olemme siirtyneet pois vuosikymmeniä vallinneesta yhtenäiskulttuurista, teknologia on muuttunut suuresti. Kotien rakenteet ovat muuttuneet, samoin kasvatuseriaatteet. Ehkä suurimman haasteen nykyiselle kasvatusmaailmalle tuo mukanaan kuitenkin vallitsevan talousajattelun ihmistä voimakkaasti välineellistävä ajattelu. Talouden lainalaisuudet on siirretty mukaan myös inhimillisen kasvun maailmaan, minne ne soveltuvat perin huonosti. Koulujen on tuotettava tulosta tai ainakaan ne eivät saa viedä liikaa taloudellisia resursseja. Osalle oppilaitoksista tulos on sisään otettujen opiskelijoiden lukumäärä, osalle

²⁹⁶ Huusko & Haapala 2000, 86–87; Ks. Lapinoja 2006, 81; Uusikylä 2006a, 70–72.

²⁹⁷ Aaltola 2002, 56–57, 59.

²⁹⁸ Uusikylä 2006a, 83.

²⁹⁹ Ks. Kiviniemi 2000; Hovila 2004; Kansanen 2004; Luukkainen 2005.

³⁰⁰ Suoranta 1997, 58; Puolimatka 1999, 25.

³⁰¹ Patrikainen 1997, 255; Kari 1996, 37–38; Luukkainen 2000, 54–55; 2004, 270.

³⁰² Kohonen & Leppilampi 1994, 53–55.

tuotetut tutkinnot. Elinkeinoelämä sanelee koulumaailman tavoitteita. Koulun sivistävät ja kasvatukselliset tavoitteet jäävät niiden alle. Keskustelut koulun aloittamisesta tai opiskeluajan pituudesta ovat hyviä esimerkkejä tällaisesta keskustelusta. Argumenttina ei esitetä kasvavaa yksilöä tai persoonallisuuden kehittymistä, vaan kyse on taloudesta ja tuottavuudesta. Tällaisessa maailmassa monet tervehtivät ilolla edellä esitettyjä ajatuksia opettajuuden ammattilaisista, joille tärkeää – monen muun asian lomassa – ovat oman persoonallisuuden kehittäminen ja myönteisen ihmiskäsityksen välittäminen. Onko tässä lopultakaan kyse uudesta asiasta? Onko myönteisen ihmiskäsityksen välittämisessä ja persoonallisuuden kehittämisessä kyse varsinaisesti uusista asioista, vai onko kyse vanhojen arvojen uudesta esiinmarssista?

Kasvatustieteitä tuntuu vaivaavan identiteetin puute. Kasvatus on jotain, josta kaikki tuntuvat tietävän jotain ja kaikki haluavat vaikuttaa siihen. Maailman myötäilemisen sijaan tarvitaan omaleimaista, kasvatuksesta itsestään nousevaa ajattelua. Esimerkkiä voisi hakea muista uusista tieteenaloista. Huhtisen havainnon mukaan siviilimaailman akateemiset lähtökohdat sanelevat liikaa suomalaisen sotilasopetuksen tietoteoreettista pohjaa. Huhtisen mukaan sotilaiden on itse keskusteltava filosofisista perusteista ennen välineiden etsintää ja valintoja, eikä siten, että ne otetaan siviilimaailman tieteistä suoraan.³⁰³ Kasvatustieteessä monet asiat annetaan ulkoapäin, valmiiksi pureskeltuina ja yhteiskunnan arvottamina. Sotatiede on yliopistollisena oppiaineena uusien tilanteiden edessä. Kasvatustiede on kaikkien mittapuiden mukaan noussut 1900-luvun aikana tieteksi tieteiden joukkoon, mutta onko kasvatustieteessä langettu samaan allikkoon, johon Huhtinen sotatieteen osalta kiinnitti huomiota?

Puolustusvoimissa käytetään varusmiesten johtamiskoulutuksessa Nissisen syväjohtamiseen pohjautuvaa oppikirjaa.³⁰⁴ Syväjohtaminen liittyy varusmiesten koulutuksessa joukkokoulutukseen, jonka aikana pyritään luomaan joukolle kiinteä yhteishenki. Mallin neljänä kulmakivenä ovat luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, älyllinen stimulointi ja

³⁰³ Huhtinen 1999, 92–93.

³⁰⁴ Nissinen 1997.

ihmisen yksilöllinen kohtaaminen.³⁰⁵ Malli on laajalti käytössä puolustusvoimissa koulutuksen eri tasoilla. Huhtinen kritisoi mallia yhdestä olennaisesta puutteesta, sen ulkokohtaisuudesta. Neljän kulmakiven ulkokohtainen toteaminen ja opiskelu ei tuota malliin sisältyvää lopputulosta. Huhtisen mukaan kyseessä on vain muodollinen malli, jonka sijoittaminen sellaisenaan sotilasyhteisöön ei tuota toivottua johtamisen uutta laatua. Syväjohtamisella on vaarana jäädä kovin pinnalliseksi ilman yksittäisessä sotilasjohtajassa, upseerissa tai aliupseerissa tapahtuvaa itsekasvua. Mallin kaltainen johtamiskulttuuri voi toteutua vain, jos sen käyttäjä tunnistaa oman ihmiskuvansa ja oman olemisensa rajat.³⁰⁶

Syväjohtamiseen kuuluu olennaisena osana ihmisen yksilöllinen kohtaaminen. Syväjohtamisessa on sama ongelma kuin dialogissa, jos se otetaan ulkoisena mallina, jonka avulla selitetään kasvatukseen tai ihmisten kohtamiseen liittyviä asioita ilman syvempää ihmiskäsitykseen liittyvää analyysiä. Huhtinen kirjoittaa, että ihmisen ymmärtämisessä on ensisijaista olemisen sietäminen ennen tekemisen halua³⁰⁷. Onko sotatiede lähtökohdiltaan erilaista kuin kasvatustiede? Kasvatustieteessä tulee olla Huhtisen esimerkin mukaan uskollinen kasvatuksen omille lähtökohdille. Pinnallisilla didaktisilla ja pedagogisilla keinoilla ei vastata kasvatuksen syvällisiin, olemista koskeviin kysymyksiin. Opettajan työssä käytännöllisyydestä on tehty hyve, mikä näkyy yhteiskunnan suhtautumisena opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Professionaalisen osaamiskulttuurin ja kasvatukseen liittyvien ilmiöiden teoreettisen pohtimisen välillä on tarkoituksellisesti ylläpidetty kiistaa.³⁰⁸

Kasvatustieteen ihmiskäsitys liittyy kaikkeen kasvatuksen maailmaan.³⁰⁹ Sen pitää olla myös merkittävä osa opettajien koulutusta. Edellä mainittujen

³⁰⁵ Nissinen 1997, 39–40. Syväjohtamisen mallin taustalla on Bassin ja Avolion (1994) esittämä transformationaalisen johtamisen malli. Bass ja Avolio ovat määritelleet transformatiivisen johtajuuden neljäksi peruselementiksi idealisoivan merkityksen, inspiroivan merkityksen, intellektuaalisen virityksen sekä individualistisen painotuksen. Mallin soveltuvuutta puolustusvoimien autoritaariseen johtamismallin voisi pohtia tarkemmin

³⁰⁶ Huhtinen 1999, 88–93.

³⁰⁷ Huhtinen 1999, 92.

³⁰⁸ Kemppainen 2006; Räihä 2006.

³⁰⁹ Hirsjärven (1982, 1–2) mukaan maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteille annetaan usein samat sisällöt kuin ihmiskuvalle ja ihmiskäsitykselle.

muiden tieteenalojen ihmiskuvan hahmottaminen on usein helpompaa kuin kasvatustieteissä. Ihminen terveyden kautta hahmotettuna, biologisena orgaanina, kuluttajana tai yhteiskunnan jäsenenä on rajallisempi käsite kuin kasvatuksen kohteena nykyisen käsityksen mukaan koko ikänsä oleva ihminen. Muiden tieteenalojen ihminen avautuu tieteenalan erityisyydestä käsin, kasvatuksen ihmiskäsitys avautuu ihmisyydestä käsin.

Hirsjärven mukaan kasvatustieteen ei tule karttaa osallistumasta kasvatuksen arvokeskusteluun, kun kyse on kasvatuksen päämäärien ja tavoitteiden etsimisestä. Kasvatustieteen tulee käytäntöön liittyvänä tieteenä ottaa kantaa kasvatuksen normatiivisiin kysymyksiin. Jotta voidaan ottaa kantaa siihen, miten asioiden pitäisi olla, on ensin selvitettävä, miten asiat nyt ovat.³¹⁰ Filosofinen antropologia ja filosofinen psykologia ovat käytännöllisen filosofian osa-alueita, jotka jäävät usein etiikan varjoon filosofisesti asennoituneessa tutkimuksessa. Eri osa-alueiden erottelu toisistaan on vaikeaa ja toisaalta mahdotontakin. Kasvatuksen kohteena olevaan ihmiseen liittyy aina eettisyyden vaatimus ja kyse on aina myös kasvatuksen filosofiasta. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja etenkin kasvatustieteen opinnoissa filosofinen antropologia ja ihmisen olemuksen ja ihmiskäsityksen analysointi jää vähälle.³¹¹

Muuttuvan maailman keskellä opettajan työssä on jotain muuttumatonta. Kasvatuksen ydin, kasvatustilanne, on aina muuttumattoman yksilöllinen. Sitä ei voi vangita valmiiseen muottiin, vaan sille tulee antaa mahdollisuus toteuttaa kasvuaan. Kasvatustilanteessa tarvitaan edelleen jo Hollon esiin nostamaa ymmärrystä kasvatuksellisesta näkemisestä³¹². Suorannan mukaan kasvatuksen peruskysymyksien ratkaisut tapahtuvat Hollon näkemystä mukaillen hetki hetkeltä vain toteutuissa kasvatustilanteissa.³¹³ Hollon ajatukset opettajan työstä kasvamaan saattamisena on edelleen nähty ajanmukaisena.³¹⁴ Ollakseen valmis kohtaamaan kasvatustilanteen

Hirsjärven oman määritelmän mukaan ihmiskäsityksellä tarkoitetaan ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmää.

³¹⁰ Hirsjärvi 1985, 48.

³¹¹ Ks. Nurmi 1995, 45–46.

³¹² Hollo 1959.

³¹³ Suoranta 1997, 147.

³¹⁴ Suoranta 1997, 46.

haasteen tulee opettajan pyrkiä tiedostamaan oman toimintansa taustafilosofia.³¹⁵

Ihmisen käsityksiin ja toimintaan vaikuttavat hänen maailmankuvansa ja ihmiskäsityksensä.³¹⁶ Puhakaisen mukaan tajunnan mielelliset sisällöt ovat luonteeltaan erilaisia merkityssuhteita, maailma merkitsee meille aina jotain. Erilaiset merkityssuhteet jäsentyvät kaiken aikaa toisiinsa ja liittyessään toisiinsa mielellisyyden sitomina ne muodostavat merkityssuhteiden verkostoja. Merkityssuhteiden verkostojen kokonaisuutta voidaan kutsua maailmankuvaksi.³¹⁷ Maailmankuvassa on mukana käsitys omasta itsestä. Se on kokonaiskuva itsestä suhteessa maailmaan. Maailmankuva on tässä merkityksessä kaikkea sitä, mitä maailma yksilölle merkitsee. Se on se erilaisten kokemusten kokonaisuus kulloinkin vallitsevassa elämäntilanteessa. Yksilö on itse maailman osa, vaikka hän erottuu maailmasta maailmankuvansa muodostajana.³¹⁸

Suurin osa maailmankuvaa on muodostunut ilman, että olemme sitä tietoisesti rakentaneet. Maailmankuvamme peruskäsitteenä olevaan persoonan käsitteeseen kuuluu mukaan kiinteitä käsitteitä ja niitä vastaavia ilmiöitä ja kokemuksia.³¹⁹ Nurmen mukaan kasvatuksen tulosten kannalta on merkittävää, millaiseen ihmiskäsitykseen kasvatusta perustuu; sitä voidaan pitää koko kasvatustoiminnan keskeisimpänä filosofisena kysymyksenä.³²⁰

Ihmiskäsitykset ovat mukana ainakin virallisessa koulutusorganisaatiossa. Opetustyötä ohjaavien opetussuunnitelmien perusteissa ja niistä johdetuissa yksittäisten koulujen opetussuunnitelmissa on mainittu, millaiseen ihmiskäsitykseen tehtävä työ perustuu. Opetussuunnitelmissa on tuotu esille niiden kasvatuksellinen intentio, jolle on ollut ominaista sen sisäinen ristiriitaisuus. Se on johtunut siitä, että opetussuunnitelmien taustalla ei ole tietoisesti hahmotettua suunnitelmallista teoriaa.³²¹ Opetussuunnitelmia

³¹⁵ Aho 1998, 23, 26; Niemi 1999; Luukkainen 2000, 113.

³¹⁶ Ks. esim. Vilkkio-Riihelä 1999, 42.

³¹⁷ Puhakainen 1995, 32–33.

³¹⁸ Puhakainen 1995, 33–34.

³¹⁹ Turunen 1998, 20–21.

³²⁰ Nurmi 1995, 89–90.

³²¹ Rinne 1985, 2–3.

tärkeämpää on kuitenkin se, millainen käsitys kasvattajalla itsellään on ihmisestä.

Ihmisyyden olemus ja sen merkityksen pohtiminen on jäänyt kasvatuksessa taka-alalle. Ihminen on kasvatustyössä usein välineellistetty ja kasvatusta on ymmärretty suorittamiseksi ja mittaamiseksi.³²² Oireellista on, että kasvatustyön perusteet ja ihmiskuvan merkitys tulevat korostuneesti esille kasvatuksen erityisissä työmuodoissa, kuten kehitysvammaisten erityiskasvatuksessa. Kehitysvammaisten opetusta tutkinut Ikonen kiinnittää huomiota asioihin, jotka kuuluvat mukaan kaikkeen kasvatustyöhön, mutta tulevat erityisesti ilmi kehitysvammaisten opetuksessa. Ikosen mukaan opetus- ja kasvatusalan ongelmana on teoriajuurettomuus, joka ilmenee vastenmielisyytenä teoreettista ajattelua kohtaan. Kasvatuksen ammattilaiset eivät ole valmiita sitoutumaan johonkin oppimisen kannalta olennaiseen lähestymistapaan.³²³ Ikonen, Kunnas ja Leväniemi nostavat kehitysvammaisten ohjauksen huoneentaulussaan ensimmäiselle sijalle oman kasvatustieteen luomisen. He korostavat, että kasvatustapahtuman edellytyksenä on se, että kasvattaja on sisäistänyt toimintansa takana olevat teoriat. Tärkeänä nousee myös esille ihmiskäsitys ja sen perustan pohtiminen. Perusfilosofia antaa perustan ja perspektiivin tehdä käytännön menetelmällisiä ratkaisuja.³²⁴

Ihmiskuvaa ja ihmiskäsitystä käytetään usein synonyymeinä toisilleen, vaikka näillä käsitteillä voidaan varsinkin kasvatustieteen piirissä katsoa olevan eri merkitys. Ihmiskuvan katsotaan olevan empiiristen tieteiden tuottama kuva ihmisestä ja ihmiskäsitys taas on sidoksissa yksilön omaan ideologiaan.³²⁵ Ihmiskuvan ja ihmiskäsityksen suhteista on myös erilaisia näkemyksiä. Toiset katsovat, että ihmiskuva liittyy kulloinkin vallitsevaan kasvatustieteiden näkemykseen ihmisestä, jonka pohjalta muodostuu yksilön oma filosofinen tai uskonnollinen ihmiskäsitys.³²⁶ Vastakkaisen näkemyksen mukaan ihmiskuva muodostuu yksilön oman henkilökohtaisen näkemyksen pohjalta ja ihmiskuva on näin ollen ihmiskuvan määrittelyn ja

³²² Skinnari 2008, 1.

³²³ Ikonen 1999, 9, 12–13.

³²⁴ Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 345.

³²⁵ Ks. Harva 1980; Päivänsalo 1978; Wilenius 1978; Kurtakko 1984.

³²⁶ Esim. Pöyhönen 1977.

empiirisen tutkimuksen edellytys eikä sen tulos.³²⁷ Myös Rauhalan mukaan ihmiskuva ja ihmiskäsitys ovat eri asioita.³²⁸ Jonkin tietyn tieteenalan näkemys ihmisestä ilmaisee samalla tämän tieteen ihmiskuvan.³²⁹ Filosofisessa ihmistutkimuksessa ihmisestä muodostuu tutkijalle kokonaisvaltainen ihmiskäsitys. Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen tulee olemassa olevaksi tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena kokonaisuutena.³³⁰ Ihmiskäsitys on sidoksissa vallitsevaan historianäkemykseen, ideologiaan, uskontoon ja koulutustasoon. Nykyinen postmoderni tieteen yleinen ihmiskäsitys näkee ihmisen dynaamisena, avoimena ja itseohjautuvana järjestelmänä. Hirsjärven mukaan ihmiskäsitys on ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmä.³³¹ Ihmiskäsitys pitää sisällään kaikki ne ihmiseen liittyvät edellytykset ja olettamukset, joita tutkijalla on ennen tutkimuksensa aloittamista. Ihmiskäsitys tulee aina esiin joko itse avattuna ja tiedostettuna tai sitten tiedostamattomana.³³²

Leppisaari on väitöstutkimuksessaan tutkinut Kirkon aikuiskasvatusajattelua.³³³ Tutkimuksen mukaan kirkon aikuiskasvatuksessa ihmiskäsitys vaikuttaa kasvatukseen, opetukseen ja oppimiskäsitykseen. Hän nostaa ihmiskäsityksen hierarkkisessa järjestyksessä kaikkein ylimmälle tasolle kasvuun ja oppimiseen liittyen. Opetuskäytännöt ja koko opetustoiminta heijastelevat Leppisaaren mukaan taustalla vaikuttavaa ihmiskäsitystä.³³⁴ Leppisaaren tutkimus on tehty kirkon aikuiskasvatukseen liittyen, mutta sen keskeiset ihmiskuvaan ja ihmiskäsitykseen liittyvät ajatukset ovat sovellettavissa kaikkeen kasvatukseen.

³²⁷ Ks. Rauhala 1974, Vaherva 1981.

³²⁸ Rauhala 1989, 14–19; 2005, 17–23.

³²⁹ Eri tieteenaloilla on oma kuvansa ihmisestä. Esimerkiksi biologinen ihmiskuva näkee ihmisen lajikehityksen tuloksena, lääketiede terveyden ja sairauden käsitteiden kautta ja sosiologiassa korostetaan ihmisen elämistä sosiaalisissa tilanteissa (Vilkko-Riihelä 1999, 42–44).

³³⁰ Rauhala 2005, 31–62.

³³¹ Hirsjärvi 1985, 91–94.

³³² Rauhala 1990; Rauhala 1993; Vilkko-Riihelä 1999, 42; Ikonen 1999, 19.

³³³ Leppisaari 2000. Aikuisen kasvu ja oppiminen kirkossa. Suomen evankelisluterilaisen kirkon käsitys aikuiskasvatuksesta, aikuisten oppimisesta ja opettamisesta vuosina 1958–1990 käydyin asiantuntijakeskustelun pohjalta.

³³⁴ Leppisaari 2000, 53–54.

Kasvatustyössä kasvatuksen kohteena on ihminen. Kasvatuksella pyritään aina johonkin. Kasvatustavoite osoittaa sen, mihin kasvatettavan toivotaan kasvatustoiminnan myötä kehittyvän. Kasvatustavoitteet ilmaistaan opetussuunnitelmissa erilaisina tavoitelauseina esimerkiksi persoonallisuuden rakentumisesta, kulttuurielämään osallistumisesta ja maailman haasteiden kohtaamisesta.³³⁵ Kasvatustavoitteet ovat voimakkaasti arvosidonnaisia.³³⁶

Kasvatuksen kautta ja sen avulla kasvattaja välittää kasvatukseen olennaisesti liittyvän ihmisyyden merkityksen. Skinnari³³⁷ on nostanut ihmisyyden teeman esiin kasvatuksen yhteydessä. Opettajan tehtävänä on Skinnarin mukaan auttaa oppilasta tulemaan ihmiseksi, sanan laajassa merkityksessä. Ihmisen tulee nousta oman elämänsä ohjaajaksi ja opettajuuden tärkeänä tehtävänä on tähän auttaminen. Skinnari kutsuu tätä toimintaa ihmistymisen auttamiseksi. Opettajien tehtävä on toimia ihmistymisen muutosagentteina. Opettajien tulee tällöin tiedostaa oma ihmiskäsityksensä, jonka tulisi lähteä liikkeelle toisen minuuden aidosta kunnioittamisesta. Opetus tulisi nähdä kokonaisvaltaisena sivistyksenä, joka edistää ajattelun ja toiminnan sivistyneisyyttä, tunnesivistystä, empaattisuutta ja esteettisyyttä.³³⁸ Opettajan oman ihmiskäsityksen pohtiminen on opettajalle itselleen tärkeää, koska opettaja tekee työtä omalla persoonallaan. Opettaja joutuu päivittäin kohtaamaan lukuisia erilaisia ihmisiä, jotka hän joutuu kohtaamaan omana itsenään.³³⁹ Ihmiskäsitys ei vaikuta vain suhtautumiseemme toisiin ihmisiin vaan siihen kuinka suhtaudumme ympäröivään maailmaan. Ihmiskäsitys on kuin silmälasit, joiden kautta maailmaa tarkastellaan. Se kuvaa samalla niitä päämääriä, joita yhteiskunta kasvatukselle asettaa. Filosofisesti perusteltu ihmiskäsitys tarjoaa kasvattajalle sellaisen ideaalin, jota tarvitaan, ennen kuin kasvatustyö voidaan hyvin aloittaa.³⁴⁰

³³⁵ Nurmi 1995, 63; Uusikylä 2006a, 39; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 12, 24.

³³⁶ Nurmi 1995, 119.

³³⁷ Skinnari 2002.

³³⁸ Skinnari 2002, 203–228.

³³⁹ Rasinen 2006, 56.

³⁴⁰ Rauhala 2005, 18; Ikonen 1999, 19; Lehtovaara 1998, 2001. Lehtovaara on tutkimuksissaan tarkastellut ihmiskäsityksen merkitystä erityisesti kielenopetuksen

Ihmiskäsitys antaa kasvatukselle sen tavoitteet ja rajat. Ihmiskäsityksen pohjalta rakennamme myös kasvatusteoreettiset mallit. Se on taustalla erilaisissa pedagogisissa ja psykologisissa malleissa, joilla kasvatusta ja ihmisen käyttäytymistä selitetään.³⁴¹ Ongelmana on se, että opetussuunnitelmien perusteissa ei nojauduta selkeästi mihinkään tiettyyn ihmiskäsitykseen, eikä ihmiskäsityksen merkitystä pohdita opetussuunnitelman perustana.³⁴²

5.4 Opettajuuden ja kasvatuksen maailma

Yhteenvedona tämän luvun sisällöstä kokoan listan siinä esitetyistä keskeisistä seikoista. Opettajuus ja siihen liittyvä problematiikka voidaan nähdä seuraavasti:

1. Opettamisen ja kasvattamisen tavoitteena tulee aina olla jokin hyvä, vaikka sen määrittelemisen olisikin haasteellista. Opettajan keskeinen tehtävä on pohtia tämän hyvän olemassaoloa ja sisältöä. Opettajuutta voidaan lähtetä määrittelemään eri tavoin eri lähtökohdista käsin. Määrittelyn tulee kuitenkin lähteä liikkeelle kasvatuksesta. Tavoitteena on ihmisyyden toteutuminen kasvatussuhteessa.
2. Opettajuuteen liittyvä keskustelu avautuu sen ulkopuolisesta maailmasta, ei kasvatuksesta. Tämä näkyy myös kasvatustieteen omissa opettajuuden määrittelyissä. Persoonallisuuspsykologiaan ja opettajapersoonallisuuteen liittyvä opettajuuden määrittely liittyy aina johonkin näkemykseen persoonan olemuksesta. Persoonallisuuspsykologian, erityisesti piirreteoreettisen näkemyksen kautta selitetään opettajuuden näkyviä, havaittavia piirteitä, ei sen sisältöä. Professionaalinen opettajuuden selittäminen liittyy opettajuuden yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen ja opettajuuden statukseen. Opettajuutta on selitetty myös abstraktiona tai ajassa

yhteydessä, mutta näkemykset ovat yleistettävissä kaikkeen opetukseen.

³⁴¹ Ikonen 1999, 19; Rauhala 2005, 18; Vrt. Kaikkonen 1999.

³⁴² Törmä 2003, 85.

muuttuvana, mutta tällöin on kysyttävä, mikä saa muutoksen aikaan ja minkälaisen ajattelun varassa abstraktio luodaan.

3. Opettajuuden määrittelyyn vaikuttavat myös elinkeinoelämän paineet. Opettaja muutosagenttina ei avaudu kasvamaan saattamisen tai kohtaamisen näkökulmasta, vaan tavoitteena on mitattava taloudellinen hyöty ja yhteiskunnan etu. Globalisaatio ja yhteiskunnalliset muutospaineet ovat pakottaneet opettajuutta uuteen muottiin, joka ei vastaa kasvatuksen lähtökohtia. Ihmisyys on tällaisessa näkemyksessä välineellistetty ja alistettu markkinavoimien alaisuuteen. Opettajilla on entistä vähemmän tietoa perustehtävästä ja myös vähemmän aikaa sen toteuttamiseen.
4. Kasvatustieteen tulisi uskaltaa olla uskollinen perustehtävälleen, joka nousee ihmisten kohtaamisen ajatuksesta. Ympäröivän maailman myötäilemisen sijasta kasvatuksessa tarvitaan sen omista lähtökohdista nousevaa ajattelua, jossa keskeiselle sijalle nousevat ihmisyyden ja ihmisen kasvun ajatukset. Kasvatustyössä ihminen ei saa olla väline johonkin, vaan kaiken päämääränä on ihmisyyden toteutuminen. Opettajuuteen tulee hahmottaa yhteinen kasvatuksesta nouseva päämäärä.
5. Kaiken kasvatuksen lähtökohtana olevaa kohtaamista voidaan pitää opettajuuden keskeisenä tekijänä. Hyvä kohtaaminen johtaa hyvään opettamiseen. Sen merkityksen pohtimiseen tarvitaan kasvatuksen ytimestä ja sen omista lähtökohdista nousevaa tutkimusta.
6. Opettajan oman ihmiskäsityksen ja oman kasvatustieteen näkemyksen luominen liittyy opettajuuden keskeiseen tekijään, ihmiskäsitykseen. Ihmiskäsitys liittyy kaikkeen kasvatukseen ja opettajan työhön. Ihmiskäsityksen voi ottaa valmiina, kasvatuksen ulkopuolelta annettuna, tai määritellä itse. Tiedostetusta ihmiskäsityksestä käsin opettaja voi kohdata toisen minuuden.

Omaan elämissä maailmaan liittyvää kohtaamisen ajatusta tulee mielestäni tarkastella sen omista lähtökohdista käsin. Opettajuuteen kiinteästi tutkimuksessa liitetyn kohtaamis-käsitteen avaamattomuus johtuu osaltaan siitä, että kasvatukseen muualta kuin kasvatuksen ytimestä tulevat tekijät johtavat asioita pois sen ytimestä. Opetus ja kasvatusta nähdään toistaan erillisinä ja tämä painotus saa aikaan teknisen ja taloudellisen ajattelun liiallisen painotuksen. Ihmisten välinen kohtaaminen tarvitsee kasvualustakseen aidon ymmärryksen ihmisyydestä ja sen perustapahtumista. Kohtaamista tulee tarkastella lähtien liikkeelle ihmisyyden filosofista perusteista. Kutsun kasvatuksen lähtökohdista nousevaa ajattelua opettajuuden kasvatuksen maailmaksi erotuksena elinkeinoelämän ja globalisaation maailmoista. Tarkastelen kohtaamista ja siihen liittyvää problematiikkaa kasvatuksen maailmasta käsin.

6. KOHTAAMINEN

Miksi kohtaamisen ajattelemisen tai sen tutkiminen on ajankohtaista tänä päivänä? Meillä ei ole suursodan kurimusta, kuten Buberilla aikoinaan ja elämme hyvinvointiyhteiskunnassa. Kohtaamisen problematiikka nousee muualta, kyse ei ole aineellisesta onnettomuudesta ja puutteesta, vaan muuttuneesta yhteiskunnasta ja muuttuneista arvoista. Eurooppalainen ja myös suomalainen yhteiskunta on muuttunut viime vuosikymmenien aikana suuresti. Sotien jälkeinen lama voitettiin ja sen jälkeiseen taloudelliseen nousuun lähdettiin yhteisöllisesti erilaisessa tilanteessa kuin viime vuosisadan alkupuolella. Yhteisöllinen ja yhteisvastuullinen yhteiskunta on muuttunut sen jälkeen yksityisemmäksi. Muutto maalta kaupunkiin teknologian kehittymisen myötä on ollut edesauttamassa yhteiskunnan voimakasta privatisoitumista. Sosiaaliset suhteet ovat tämän seurauksena usein näivettyneet. Voimakas privatisoituminen sijoittui aikaan, jolloin yhteiskunnassa rakennettiin hyvinvointiyhteiskuntaa. Parantunut sosiaaliturva ja yhteiskunnan turvaverkosto piti huolta myös niistä, jotka eivät pärjänneet. Viime vuosituhannen lopun talouden ylikuumeneminen ja sitä seurannut lama ovat tuoneet meillekin arvojen muutoksen tai ainakin muutospaineen. Yhteiskunnassa vallitseviksi arvoiksi ovat tulleet talous ja tehokkuus, jotka ovat suodattuneet myös kasvatuksen maailmaan. Esimerkiksi koulutuspolitiikassa painavimmat lausunnot antaa elinkeinoelämä, eivät kasvatuksen asiantuntijat.

Yhteiskunnan muutos näkyy myös kasvatus- ja opetusmaailmassa. Tässä tilanteessa on tärkeää, että kohtaamisen merkitys nostetaan uudella tavalla esille. Kasvatuksen tavoitteena ei voi olla tehokkuus, vaan yksilön kasvu. Sitä ei voida mitata rahayksikköinä, eikä metreinä. Kasvua tapahtuu, kun sille annetaan riittävät edellytykset. Kasvu on yksillöllistä, ja myös kasvu- ja kypsymisajat ovat erilaiset. Tähän sopii huonosti se, että oppilaista puhutaan tuotteina, joita aluksi syötetään esikouluun ja sitten korjataan satoa toisen

asteen jälkeen ammatillisista kouluista ja lukioista. Samanlainen ajattelu vallitsee yliopistomaailmassa. Tutkinnoista saa pisteitä ja taloudellista hyötyä. Taloudellisen hyödyn tavoittelu on tuonut mukanaan taloudellisesti tehokkaampina pidetyt opetusryhmät ja sitä kautta opettajille kiireen suoriutua tehtävistään. Opiskelijoille on yhteiskunnan taholta asetettu aikarajat, joiden puitteissa on pyrittävä pysymään, mikäli aikoo tutkinnon suorittaa. Opiskelijat ovat muuttuneet yksilöiksi kasvavista ihmisistä esineellistettäviksi tuotteiksi. Buberin termin yhteiskunnan arvoihin liittyy voimakkaasti toista välineellistävän Minä–Se -ajattelun piirteitä.

6.1 Kasvatus ja kohtaaminen

Eurooppalaisessa sivistystraditiossa ihmisenä kasvamisen ulottuvuus on ollut mukana aina kasvatuksessa ja kohtaamisessa. Kasvatuksessa on ollut ja tulee olemaan kysymys ihmisten kohtaamisesta.³⁴³ Kohtaamisessa on kaiken kasvatuksen ydin. Selvitän tässä luvussa mikä on kohtaamisen suhde kasvatukseen ja opetukseen. Lisäksi käyn läpi kasvatuksen ja opetuksen välistä suhdetta. Kasvatus ja opetus ovat muuttuvassa ja teknistyvässä maailmassa uusien haasteiden edessä. Tekniikka on monesti mukana opetustyössä, mutta mikä on sen suhde kasvatukselliseen kohtaamiseen?

Nurmen mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen tavoitteena on muodostaa kasvatuksen maailmasta teoreettisesti perusteltuja malleja. Kasvatuksen ja kohtaamisen pohtiminen kuuluu olennaisena osana kasvatusalan opiskeluun.³⁴⁴ Hirsjärvi näkee kasvatustieteen tehtäviksi kasvatuksen perusteiden, edellytysten ja aikaansaannosten systemaattisen selittämisen, ymmärtämisen, ennustamisen ja kontrolloimisen. Hirsjärvi nostaa esiin kasvatustieteen normatiivisen olemuksen. Kasvatustieteen tulee ottaa osaa arvokysymyksiin silloin, kun kysymys on kasvatuksen päämääristä ja tavoitteista ja niiden etsimisestä.³⁴⁵ Lahdeksen mukaan

³⁴³ Leinonen 2002, 42.

³⁴⁴ Nurmi 1995, 12–13.

³⁴⁵ Hirsjärvi 1985, 47–48.

kasvatustiede voi pyrkiä muuttamaan todellisuutta toivottuun suuntaan esittämällä niin sanottuja teknisiä normeja, jotka sisältävät kolme osaa: arvopohjaisen tavoitteen, uskomuksen maailman tilasta ja keinot tavoitteen saavuttamiseksi. Parannusehdotusten toteutuminen riippuu sekä keinojen totuudesta että niiden yhteiskunnallisesta painavuudesta.³⁴⁶ Siljanderin mukaan kasvatustiede, pyrkiessään tuottamaan systemaattista ja jäsennehtyä tietoa kasvatustodellisuudesta, tarjoaa ainakin välillisesti myös ratkaisuvaihtoehtoja käytännön ongelmiin. Kasvatusta koskevan teorian muodostuksessa on periaatteessa kysymys kohteen abstrahoinnista ja rekonstruktiosta.³⁴⁷

6.1.1 Kasvatus, opetus ja kohtaaminen

Kasvatustieteen keskeiset käsitteet ovat kasvatus ja opetus. Opetuksen käsite ymmärretään yleensä kasvatuksen alakäsitteeksi ja kaikki opetus voidaan nähdä jonkinlaisena kasvatuksena.³⁴⁸ Yhteisenä piirteenä näille kummallekin käsitteelle on intentionaalisuus ja vuorovaikutus.³⁴⁹ Kasvatustoiminnan päämäärä ohjaa koko kasvatustoimintaa ja kasvatusajatusta. Kasvatusta ei pidä nähdä mekaanisena toimintana, vaan

³⁴⁶ Lahdes 1997, 37–39.

³⁴⁷ Siljander 1995, 2–8.

³⁴⁸ Keväällä 2008 käytiin Helsingin Sanomien yleisönosastossa mielenkiintoista keskustelua siitä, kuuluuko kasvatus opettajan tehtäviin. Keskustelussa otettiin kantaa siihen mikä on opettajan ensisijainen tehtävä ja pohdittiin kodin ja koulun työnjakoa eri näkökulmista. (Ks. Hirvilahti 2008; Kykyri 2008) Mielenkiintoiseksi asian tekee se, että keskustelussa nousi esille voimakkaasti opettajan esittämänä mielipide, jonka mukaan opettajan ainoana tehtävänä on jakaa tietoa ja toteuttaa tuntikehystä. Mielipiteessään opettaja pohtii, pitäisikö opettajankoulutusta muuttaa siten, että siellä asiapitoisen opiskelun sijasta korostettaisiin ihmissuhdetaitoja (Hirvilahti 2008). Kykyrin kirjoituksessa nostetaan esille Kari Pekka Lapinon (2006) väitöstudium, jossa esitetään täysin päinvastaisia näkemyksiä (Kykyri 2008). Opettajankouluttajana toimiva Lapino on huolissaan siitä, että koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan määrittely on yhteiskunnassa siirtynyt pois kasvatusalan ammattilaisilta, opettajilta. Lapino toteaa, että varsinkin aineenopetuksen puolella kasvatuksen perusteiden ja opettajien toiminnanperusteiden pohdinta on jäänyt liian vähäiseksi.³⁴⁸ Hänen väitöskirjansa on hyvä puheenvuoro tässä keskustelussa, jota on ainakin toistaiseksi käyty aivan liian vähän. Yleisönosaston kirjoitukset ovat hyvä osoitus siitä, että Lapinon tutkimus on löytänyt lukijoita opettajakunnan ulkopuolelta. Toivottavasti lukijoita on myös opettajakunnassa. Lapinon työ on toiminut juuri kuten kasvatusfilosofilta odotetaan yhteiskunnallisen kasvatukseen liittyvän keskustelun herättäjänä ja kyseenalaistajana (Ks. Skinnari & Toiskallio 1994).

³⁴⁹ Hirsjärvi 1985, 42.

kyseessä on pikemminkin Hollon määritelmän mukainen kasvamaan saattaminen.³⁵⁰ Kasvulle on kasvattajan asettama päämäärä, mutta kasvu tapahtuu kasvatettavan omilla ehdoilla.

Opettajat ovat painottaneet työssään kasvattamisen ja opettamisen merkitystä.³⁵¹ Kasvatusta ja opetusta käytetään usein toistensa synonyymeinä.³⁵² Ne kuuluvat kiistämättä yhteen tavalla tai toisella. Kasvatusinstituutioiden keskeisenä tehtävänä on opetuksen antaminen. Jos lähtee liikkeelle kasvatuksen ja opetuksen käsitteistä, saa niille kuitenkin erilaisia painotuksia ja korostuksia. Opetuksella on aina jokin tiedollinen tai taidollinen tavoite, jota opettaja oppilaalle opettaa. Opettamisen tapoja ja teorioita on monia.³⁵³ Osaavan opettajan tulee osata opettaa, mutta opetustyö on merkittävässä määrin kasvatustyötä ja jokaisen opettajan tulisi mieltää sen merkitys. Kasvatuksen ja opetuksen suhde voidaan nähdä myös toisistaan erillisinä. Harva on liittänyt kasvatuksen persoonallisuuden syvien kerrosten kehittymiseen. Opetus liittyy joidenkin tietojen tai taitojen oppimiseen.³⁵⁴ Määrittelyä on kritisoitu persoonallisuuden liian mekaanisesta ymmärtämisestä. Kasvatus ulottuu koko persoonallisuuteen, eikä vain jollekin tietylle osa-alueelle ja sen vuoksi niiden erottelua ei pidetä olennaisena.³⁵⁵ Kasvatuksessa on kyse kasvamaan saattamisesta, ihmisen ihmiseksi tulemisesta.³⁵⁶ Uusikylän mukaan kysymys siitä, onko koulun tehtävä opettaa vai kasvattaa on turha, sillä niitä ei voi erottaa toisistaan. Kaikki opettajat ovat kasvattajia, halusivatpa he sitä tai eivät.³⁵⁷

Kasvatus on tietoista toimintaa, johon sisältyvät joko tiedostetut tai tiedostamattomat tavoitteet.³⁵⁸ Voikin todeta, että kaikki tavoitteellinen opetus on jollain tavalla myös kasvatusta, mutta kasvatus sinänsä ei ole tiedollisen tavoitteen kautta motivoitunut. Opettajan ensisijaisena tehtävänä, ydinkvalifikaationa, on toimia kasvattajana. Kun kasvatussuhde on

³⁵⁰ Wilenius 1976, 14–16, 22–23.

³⁵¹ Uusikylä 2006a, 63.

³⁵² Kansanen 2004, 53, 75; Patrikainen 1999, 33–37; Kansanen 1993, 53; Uusikylä 1980.

³⁵³ Puolimatka 2002a.

³⁵⁴ Harva 1973.

³⁵⁵ Lahdes 1986, 18.

³⁵⁶ Hollo 1959; Harva 1981.

³⁵⁷ Uusikylä 2006a, 93–94.

³⁵⁸ Skinnari 1994, 7; Wilenius 1976, 13–14.

muodostunut, on jonkin tiedon tai taidon opettaminen mahdollista. Kasvatus on ydin tai perusta, jonka varaan opetuksen voi rakentaa. Sen vuoksi on tärkeää, että opettajalla on itsellään selvä ja pohdittu käsitys kasvatuksen merkityksestä ja siihen liittyvistä taustaoletuksista. Kasvatus on eräänlainen opetuksen metatase, josta opetus ponnistaa. Kasvatuksessa on kyse kasvamaan saattamisesta, ihmisen ihmiseksi tulemisesta.³⁵⁹ Teknologian kehittyminen ja yhteiskunnan muuttuminen haastaa myös opetuksen ja kasvatuksen uuteen pohdintaan. Missä ja milloin voidaan puhua kasvatuksesta ja opetuksesta? Castells ja Himanen ovat luoneet suomalaiselle yhteiskunnalle tietoyhteiskunnan mallin, jossa he nostavat Suomen innovaatiojärjestelmän keskeiseksi tekijäksi teknologian ja siihen liittyvät koulutusinstituutiot. Yhteiskunnan tulee vastata mallin haasteisiin koulutusjärjestelmää kehittämällä.³⁶⁰

Verkko- ja etäopiskelu on suosittua monestakin syystä. Teknologian avulla opiskelu ei ole enää samalla tavoin sidottu aikaan ja paikkaan kuin perinteinen luokkaopetus.³⁶¹ Yhteiskunnassa tapahtuvasta rakennemuutoksesta johtuen lukioiden oppilasmäärät ruuhka-Suomen ulkopuolella ovat vähenemässä, ja verkko-opintojen avulla pienten kuntien lukiot pyrkivät tarjoamaan opiskelijoilleen riittävän kurssitarjonnan.³⁶² Yhteiskunta myös omalta osaltaan velvoittaa tällaiseen muutokseen.³⁶³ Yhtenä verkko-opiskelun suosion syynä lienee myös se, että sillä on selviä yhtymäkohtia kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.³⁶⁴

Esille nousee uusia kysymyksiä. Onko opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tarpeellista nykyteknologiaa hyväksi käyttävässä

³⁵⁹ Hollo 1959; Harva 1981; Skinnari 2008.

³⁶⁰ Castells & Himanen 2001.

³⁶¹ Vainionpään väitöstutkimuksen mukaan 70 % opiskelijoista ja 70 % opettajista koki, että ajasta ja paikasta riippumattomuus oli verkko-opiskelussa suuri etu verrattuna tavanomaiseen opiskeluun. (Vainionpää 2006.) Tosin opiskelu tapahtuu kantilaisittain ajateltuna aina jossain ajassa ja paikassa. Tällä ilmaisulla tarkoitetaan yleisesti opiskelua opiskelijan itsensä valitsemissa paikoissa ja itselleen sopivana aikana (Lukkarinen 2003, 8).

³⁶² ”Lukioverkkoa kehitetään hyvä saavutettavuus turvaten./---/ Lisätään lukioiden välistä sekä toisen asteen sisäistä yhteistyötä ja verkostomaista toimintatapaa. Uutta teknologiaa käytetään laajasti ja etälukion toimintamahdollisuuksia parannetaan.” (Hallitusohjelma 2007, 29).

³⁶³ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 26.

³⁶⁴ Uusikylä & Atjonen 2005, 188. Ks. esim. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 14.

opetuksessa? Yhtäältä on pohdittu jopa sitä, onko aito kohtaaminen, johon kuuluu mukaan keskinäinen hyväksyntä ja kunnioittaminen, edes mahdollista nykyisessä teknillis-rationaalisessa koulumaailmassa.³⁶⁵ Toisaalta taas ollaan sitä mieltä, että ihmisten välinen välitön kosketus on tulevaisuudessakin tärkeää, ainakin koulutusinstituution alkupäässä.³⁶⁶ Tutkimuksen mukaan edelleenkin opettajan työn tärkeänä edellytyksenä pidetään ihmissuhdetaitoja. Opettajan työ monipuolistuu, mutta se säilyy edelleen kutsumustyönä, ehkä enemmän kuin aiemmin. Opettajuuteen ajatellaan edelleen liittyvän tiettyjä persoonallisuuden ominaisuuksia, joskaan ei niin yksipuolisina kuin aiemmissa listauksissa. Erityisesti ihmissuhdetaitojen nähdään korostuvan tulevaisuudessa.³⁶⁷

Voiko opettaja ja oppilas olla opettamissuhteessa virtuaalisesti, sähköisen verkon välityksellä vai onko oppimissuhde aina reaalinen, kahden henkilön fyysinen kohtaamistilanne? Voiko verkossa tapahtuvan kohtaamisen ymmärtää fyysiseksi kohtaamiseksi? Tapahtuuhan se fyysisesti havaittavana, tosin koneiden välityksellä. Voidaan puhua verkossa opiskelemisesta, jossa opiskelija pyrkii oman toimintansa avulla liikkumaan kohti asettamaansa päämäärää, mutta voidaanko silloin puhua opettamisesta?³⁶⁸

Kansanen mukaan oppimista voi tapahtua ilman opettamista mutta koulukontekstissa tavoitteellinen oppiminen on sidoksissa opettamiseen.³⁶⁹ Opettamisessa on aina pyrkimys oppimiseen, niillä on ontologinen riippuvuus toisiinsa.³⁷⁰ Opetus on Skinnarin mukaan aina kohtaamista, jossa opettaja ei vain siirrä tietoa, vaan herättää toisen ihmisen tietoiseksi siitä,

³⁶⁵ Vuorikoski 2003b, 152.

³⁶⁶ Saari 2002, 193. ”Kohtaaminen ja välitön vuorovaikutus tulevat säilymään oppimisessa. Vaikka tietoverkkojen mahdollisuudet lisääntyisivätkin, ilman välitöntä vuorovaikutusta opiskelu on suurimmalle osalle liian vaativaa. (Delfoi-ryhmä 1998)”.

³⁶⁷ Saari 2002, 194.

³⁶⁸ Verkko-opetuksen käsitteistö on toistaiseksi vakiintumatonta. Leinonen (2008) käyttää väitöstutkimuksessaan verkko-opetuksen käsitettä, kun taas Aarnio ja Enqvist (2002, 21) käyttävät verkko-opetuksen sijasta käsitettä oppiminen verkossa, koska verkossa oppimisessa ei ole heidän mukaansa kyse uudesta ja erilaisesta oppimisen lajista.

³⁶⁹ Kansanen 2004, 56.

³⁷⁰ Fenstermacher 1986, 38–39; Kansanen 2004, 59, 64, 66.

mitä voisi olla. Kohtaamisessa ihminen voi todellistaa omat mahdollisuutensa.³⁷¹

Aaltolan mukaan opettajan ja opetettavan kasvatuksellinen kohtaaminen on mahdollista vain ihmisten välisissä vaikutussuhteissa. Ihmisen ihmisyyys toteutuu vain ihmisenä olemisena erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Kyse ei ole henkilöiden seurallisuudesta tai yhteistyökykytaidoista, vaan siitä että ihminen kasvaa ja toteutuu ihmisenä sosiaalisten suhteiden kautta.³⁷² Aaltolan näkemyksen mukaan ihmisyyden syntyminen ja sille edellytysten luominen on kohtaamisen ajatuksena. Kohtaamiseen ei Aaltolan mukaan tarvita mitään erityistä persoonallisuutta, erityisiä persoonallisia ominaisuuksia, vaan kyse on sosiaalisissa suhteissa mukana olemisesta. Aaltolan persoonallisuuden käsite viittaa yleisimmin käytettyyn piirreteoreettisen näkemyksen mukaiseen persoonallisuuden käsitteeseen, jossa ihmisen erityisiä havaittavia ominaisuuksia havaitaan ja luokitellaan piirteinä. Aaltolan mukaan kyse ei ole piirteistä, vaan siitä että ihminen elää ja kasvaa ihmisyyden kohtaamisen mahdollistavissa sosiaalisissa yhteyksissä.³⁷³

Ei ole mielekästä tutkia opettamista ilman opetustilannetta, joka rakentuu opettajan ja oppilaan kohtaamissuhteen varaan. Opettajan ja oppilaan kohtaamisessa on kyse ontologisessa suhteessa olemisesta, jossa kohdattavat ovat samaa olemuksellista ulottuvuutta. Kohtaaminen on jotain heidän välillään tapahtuvaa. Yksin kohtaaminen on jo käsitteellisesti mahdotonta, samalla tavoin kuin kulmikkaan ympyrän ajattelemisen.

Kohtaaminen näyttää kasvatuksen näkökulmasta olevan reaalista ajassa ja paikassa kohtaamista. Mitkä tekijät tekevät kasvatuksesta perinteisenä kasvokkain tapahtuvana tapahtumana tärkeän? Lähestyn tätä kysymystä selvittämällä, mikä on kasvatuksessa sen keskeinen tavoite?

Puolimatkan mukaan kasvatuksen mahdollisuus riippuu siitä, onko sen objektiivinen arvodyn mahdollista määrittää. Joidenkin mielestä sellaisen olemassaolon myöntäminen on suvaitsevaisuuden periaatteen vastaista. Jos ihmiset ajattelevat että on oikeita arvoja, he samalla lausuvat

³⁷¹ Skinnari 2008, 28.

³⁷² Aaltola 1988, 77–78.

³⁷³ Aaltola 2002, 53–54.

implisiittisesti julki sen, että muut kuin omat arvot ovat väärä.³⁷⁴ Kasvatuksen päämäärä edellyttää kasvattajalta käsitystä siitä, millaista on arvokas ihmiselämä. Kasvatuksen tavoitteena on ohjata kasvatettava kohti arvokasta. Koko kasvatustapahtuma on tavoitteen ja sen tarkoituksen kautta itsessään arvokasta. Kasvatuksen tulee lähteä liikkeelle tästä näkökulmasta eikä yhteiskunnan sanelemista, usein kasvatukselle vieraista arvoista.³⁷⁵

Opettajan ja kasvattajan työn keskeisin asia on kasvattajan ihmiskäsitys.³⁷⁶ Kaiken kasvatuksen tavoite liittyy siihen. Millaiseksi ihmiseksi minuus rakentuu kasvatuksessa? Puolimatkan mukaan olennainen kysymys on, määrittäykö kasvatuksen ihmisyyys jostain arvonäkökulmasta, tieteellisen tiedon varaan vai täysin vapaana luomuksena?³⁷⁷ Kurtakon mukaan se voi perustua kasvatustieteelliseen antamaan malliin, uskontoon, kulttuuritraditioon tai omiin kokemuksiin.³⁷⁸

Esimerkiksi kasvatuspsykologiassa on ongelmana tuoda psykologian ihmiskuva kasvatustieteen ihmiskuvaksi ottamatta huomioon kasvatustieteen omaleimaisuutta. Erityisesti kvantitatiivisesti painottuneessa tutkimuksessa ihmiskuva voi muodostua voimakkaan määrällistäväksi. Heikon oman ihmiskuvan omaavalla tieteenalalla on vaarana joutua muiden, tieteenalan ulkopuolelta tulevien vaikutusten ohjaamaksi. Lapinoja tutki väitöskirjassaan opettajien roolia kasvattajina nyky-yhteiskunnassa. Lapinojan mukaan kasvatuksen perusteiden määrittely on liukunut pois kasvatuksen asiantuntijoilta, koulukasvatuksen ulkopuolisille voimille. Elinkeinoelämällä, teollisuudella ja ay-liikkeellä tuntuu olevan sanomista kasvatuksen sisällöstä ja opettajan toiminnasta. Lapinoja kritisoi erityisesti aineenopettajia, jotka vastaanottavat kritiikittömästi kasvatuksen päämäärät kasvatuksen ulkopuolisesta maailmasta. Yhtenä syynä tähän Lapinoja näkee sen, että opettajat saattavat kyllä hallita kasvatuksen käsitteistön, mutta termien syvempi merkitys ja niiden suhde toimintaan jää usein tiedostamatta. Lapinojan mukaan asetelma olisi käännettävä toisinpäin. Kasvatuksen ei tulisi mukautua yhteiskunnan tarpeisiin vaan yhteiskunnan

³⁷⁴ Puolimatka 1999, 23–24.

³⁷⁵ Puolimatka 1999, 25.

³⁷⁶ Kurtakko 1984, 9; Puolimatka 1999, 11.

³⁷⁷ Puolimatka 1999, 11.

³⁷⁸ Kurtakko 1984, 9.

tulisi vastata koulumaailman tarpeisiin ja tarjota sellaiset olosuhteet, jotka mahdollistavat oppilaan ja yhteiskunnan inhimillisen kehityksen. Kasvatuksen tavoitteena tulee olla aito ihmisenä olemisen kokemus ja siihen päästään sitoutumalla kasvatuksellisiin arvoihin.³⁷⁹

6.1.2 Kohtaamisen filosofiaa

Kasvatuksen lähtökohtana on kysymys ihmisestä: miten ihmisenä oleminen todellistuu minun kauttani? Kysymys johtaa vääjäämättä ontologiseen pohdiskeluun ja oman ontologisen ratkaisun tekemiseen. Kasvatuksen tavoitteena on Hollon mukaan kasvamaan saattaminen. Kyseessä on kasvattajan ja kasvatettavan välinen kasvatussuhde.³⁸⁰ Ihmisten välisen suhteen mitoittaminen tai laskeminen on mahdotonta. Sen mallintaminen lähtee omasta pohdiskelusta ja oman itsen asemoinnista. Lähtökohtana on oman ihmiskäsityksen luominen, oman filosofisen antropologian hahmottaminen.³⁸¹

Millaiseksi ihminen määrittyy tai määritellään? Ihmisen olemisen tarkkarajainen määrittäminen on hankalaa perinteisin määrittelyin. Filosofian määritteleminen on jo itsessään filosofinen kysymys tai ongelma.³⁸² Lisäksi filosofia on jaoteltu erilaisiin koulukuntiin, joiden kesken on ollut erimielisyyksiä siitä, mitä filosofialla tarkoitetaan tai mitä sen tulisi tutkia ja selvittää. Vallitsevan näkemyksen mukaan filosofiassa on vallalla jako mannermaiseen ja analyyttiseen koulukuntaan.³⁸³

Ihmisyyden olemisen filosofisessa tarkastelussa on kaksi toisilleen vastakkaista tapaa selittää ihmiseksi tuleminen. Ihmistä tutkivista filosofioista tärkeimpiä on mannermaiseen filosofiseen koulukuntaan kuuluva eksistentialismi, jonka perusvärittynyys on synkkä. Sen mukaan ihmisen

³⁷⁹ Lapinoja 2006.

³⁸⁰ Värri 2000.

³⁸¹ Ks. Harva 1983, 57–58; Puolimatka 1999, 25.

³⁸² Jaspers 1970, 15.

³⁸³ Raatikainen (2001, 189) toteaa, että vakiintuneeksi tavaksi on tullut jaottelu analyyttiseen ja mannermaiseen filosofiaan, vaikka nykyisessä tutkimuksessa korostetaan niiden yhteneväisyyksiä eroavaisuuksien ohessa. Nykyfilosofian pääsuuntia Niiniluodon ja Saarisen (2002, 16, 17) ovat marxismi, fenomenologinen analyyttinen filosofia ja analyyttinen filosofia.

elämä värittyä tulevasta kuolemasta käsin. Ihminen ymmärretään siinä intentionaaliseksi, omaa elämäänsä ohjaavaksi ja suunnittelevaksi olennoiksi. Itsetajuinen ihminen tekee itse oman elämänsä tärkeät valinnat. Itsetajuisuus tarkoittaa samalla sitä, että ihmisellä on käsitys oman elämänsä samuudesta, identiteetistä. Itsetajuinen ihminen kokee itsensä tietyksi, erityiseksi persoonaksi, joka säilyy samana ajan ja paikan muutoksissa. Eksistentiaalismin näkökulmasta ihmisen erityisyys ja persoonallisuus on lähtökohta. Analyttisen filosofian näkökulmasta kiintoisa kysymys on persoonallisen minuuden olemassaolo. Missä mielessä minän olemassaolo on ymmärrettävä? Onko yksilöllä olemassa ruumiin lisäksi jokin erillinen minuus?³⁸⁴

Kohtaamisen filosofian ongelmana on ihmisen olemisen määrittelyn suunta. Aristotelisen essentialismin näkökulmasta jokaisella ihmisellä on olemuksensa, se mitä hän pohjimmiltaan on. Länsimaisen kulttuurin kaksi perustekijää, kristinusko ja antiikin filosofia pohjautuvat suurelta osin essentialistiseen käsitykseen ihmisestä. Kristinuskon onkin katsottu takaavan ihmiselle selvän ja pysyvän identiteetin³⁸⁵. Ihmisellä on tämän mukaan suhteellisen pysyvä olemus ja se määritellään normatiivisesti vallitsevien objektiivisten arvojen perusteella. Essentiellistisen ajattelun mukaan, jos joku on opettaja, hän on sitä, vaikka ei olisi toiminutkaan opettajana. Hänellä on opettajan olemus, joka on olemassa aluksi potentiaalisena, ja joka saa todellistuneen, aktuaalisen muotonsa opiskelun ja harjoituksen kautta. Aristoteleen ajatusten mukaan kehitys on aina täydellistymistä tavalla, jossa aines saa muotonsa. Opiskelun kautta opettajan olemuksen omaava henkilö saa opettajuutensa täydellistymään. Aristotelisen ajatuksen mukaan olemus on ennen olemista. Ihmistä voi tämän mukaan kutsua olemukseltaan opettajaksi ennen kuin hän on toiminut opettajana.

Eksistentiaalismin näkökulmasta oleminen edeltää olemusta. Ihminen ei ole olemassa valmiina autonomisena ja pysyvän identiteetin omaavana olentona. Ihminen on muuttuva ja olemassaolo on erilaisten ihmiseen

³⁸⁴ Airaksinen 1995, 102–107; Määttänen 1995, 227, 264.

³⁸⁵ Deleuze 1992, 75–85.

vaikuttavien voimien kohtaupaikka. Eksistenssi on perustavampi olemuksen määrittävä tekijä kuin essentia, koska ihmisen on itse tehtävä itsensä kaiken aikaa valintojensa kautta. Valinnoistaan vastuussa olevana oliona ihminen ei voi puolustella tekemisiään sillä, mitä muut valitsevat tai tekevät tai mitä yhteiskunta tai lainsäätäjät vaativat. Eksistentialismi on ollut viime vuosisadalla yksi mannermaisen filosofian valtavirtaus. Sen ongelmana ja samalla sen vahvuutena on sen voimakas sitoutuminen yksilön maailmankatsomukseen, koska sellaisena sitä ei voi kumota tieteen tai filosofian keinoin.³⁸⁶

Essentialistinen ja eksistentiaalinen määritelmä nähdään yleensä toistensa vastakohtina. Ihminen nähdään joko essentialistisena, olemuksensa mukaan määrittyvänä tai eksistentialistisesti olemassaolonsa kautta määrittyvänä. Kasvatuksessa eksistentialistinen ihmisen vapaan kasvamisen ideaali on henkisen kasvamisen edellytys, mutta kasvamisen tuloksena on ihminen, joka voidaan nähdä essentialisena tavoitteena.³⁸⁷ Kasvatuksen näkökulmasta eksistentialismin kolme keskeistä käsitettä ovat subjektiivisuus, vapaus ja autenttisuus. Autenttisuudella tarkoitetaan sitä, että ihminen on uskollinen olemassaololle antamalleen merkitykselle.³⁸⁸ Perinteisesti kasvatusta on nähty essentialistisena, opettajan tavoitteena on ollut auttaa oppilasta löytämään oman olemuksensa. Kasvatusta ilman jonkinlaista essentialistista näkemystä vaikuttaa mahdottomalta.³⁸⁹

Ahlmanin sanojen mukaan ihminen eroaa eläimestä siinä, että ihminen voi olla enemmän tai vähemmän ihminen, kun taas eläin on aina vain eläin.³⁹⁰ Enemmän ihmiseksi tuleminen vaatii ihmiseksi kasvatusta.³⁹¹ Ihmisyyteen kasvatuksen ongelmana on ihmisyyden määrittelemisen. Mikä on se, jota kohden kasvatuksen avulla tulee liikkua. Ihminen pyrkii kehittämään kohti itse rakentamaansa ideaalia. Jos ihminen ei koe olevansa

³⁸⁶ Airaksinen 1995, 107–109.

³⁸⁷ Skinnari 2008, 26; Puolimatka 1995, 36. Pihlströmin (2003, 186) mukaan eksistentialismin ongelmana on juuri normatiivisuuden katoaminen, jonka vuoksi sitä ei voi nähdä kasvatuksen tavoitteena.

³⁸⁸ Puolimatka 1995, 33–37.

³⁸⁹ Heikkinen & Huttunen 2007, 19–20.

³⁹⁰ Ahlman 1982, 15.

³⁹¹ Skinnari 2001, 504.

muuta kuin elän, hän eläimellistyy. Ihmisyyden erityislaadun kokeva asettaa tavoitteeksi täyden ihmisyyden.³⁹²

Kasvatuksessa on kyse aina ihmisen kasvamisen mysteeristä. Onnistuakseen kasvattaja tarvitsee Skinnarin mukaan kaikkia kasvatustieteen osa-alueita aina anatomiasta metafyyssiseen filosofiaan asti. Kasvattajan on herättävä omakohtaiseen kasvatustieteen, ontologisen metafyyssiseen pohdintaan.³⁹³ Skinnarin mielestä opettajan ammattitaitoa voidaan lähestyä eri näkökulmista ja erilaisilla opettajilla voi olla omia erikoistumisalueita, mutta keskeistä kaikissa niissä on se, että opettajan ammattina on ensisijassa olla ihminen.³⁹⁴ Ihmisen ihannetta ei voi koskaan johtaa todellisuudesta, vaan se tulee jostain muualta.³⁹⁵

Kasvatukseen on historian eri vaiheissa liitetty erilaisia näkemyksiä ja korostuksia. Esimerkiksi antiikin aikana korostettiin kasvatuksen päämäärää ja sitä, kenen tuli huolehtia siitä. Valistusajalla luonnon ajateltiin itse määrittävän ihmisen kasvun päämäärän. Kantin mukaan ihminen on sitä, mitä kasvatusta hänestä tekee. Herbartilaisen mallin mukaan kasvatuksen päämääräksi nähtiin siveellisen luonteen kasvattaminen. Deweyn mukaan kasvatuksessa on voimakkaasti esillä sen sosialisointi luonne.³⁹⁶ Leinon ja Leinojen mukaan voimme hahmottaa kolme erilaista käsitystä kasvatuksesta riippuen siitä, mitä näkökulmaa kulloinkin halutaan korostaa. Teknologisen käsityksen mukaan kasvatuksella tarkoitetaan yhteiskunnan toimintaa, jolla edistetään sen toimivuutta ja hyvinvointia. Kasvatusta kehitetään rationaalisen suunnittelun ja tutkimustiedon avulla. Humanistisen kasvatuskäsityksen mukaan kyseessä on kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutus, jonka tarkoituksena on tukea kasvatettavan persoonallista kehitystä. Kolmantena käsityksenä on emansipatoris-kriittinen käsitys, jonka mukaan kyseessä on kasvattajan professionaalinen toiminta, ja jonka avulla on tarkoituksena arvioida kriittisesti olemassaolevaa käytäntöä ja sen syitä, kasvaa ammatillisesti ja vapautua vääristä tottumuksista.³⁹⁷ Teknologisen

³⁹² Skinnari 2001, 509–512.

³⁹³ Skinnari 2008, 26.

³⁹⁴ Skinnari 2008, 39; Ks. Heikkinen 2000, 11.

³⁹⁵ Hirsjärvi 1985, 81–82.

³⁹⁶ Hirsjärvi 1998.

³⁹⁷ Leino & Leino 1992, 10–15.

käsityksen liiallinen korostaminen välineellistää kasvatuksen ja tekee siitä yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämistä palvelevan työkalun. Emansipatoris-kriittinen käsitys kuuluu jo määritelmänsä mukaisesti opettajuuden olemukseen. Opettajan tulee lähestyä opettajuuttaan professionaalisesti ja myös ammatillisen kasvun vaatimus kuuluu olennaisena osana opettajuuteen. Oman näkemykseni mukaan kasvatuksen humanistinen käsitys nousee korostuneesti esille. Kasvatuksessa on aina mukana ainutlaatuisen yksilön persoonallisen kasvun elementti ja sen eettiset vaatimukset, joita ei voi alistaa yhteiskunnan vaatimusten alle. Opettajan ammatilliseen kasvuun sen sijaan liittyy vuorovaikutukseen kuuluvan kohtaamisen jokapäiväisen uusiutumisen vaatimus.

Klassisen humanismin mukaan kasvatuksella on keskeinen rooli pyrittäessä humanismin tavoitteisiin.³⁹⁸ Antiikin esikuvan mukaan kasvatuksen ihanteeksi on otettu ihminen, joka pystyy rationaaliseen ajatteluun, kunnioittaa objektiivisia arvoja ja historiallista menneisyyttä, omaa hyvän yleissivistyksen ja pystyy tuntemaan sympatiaa kärsiviä ihmisiä kohtaan. Klassista humanismia on kasvatuksen painottamisen vuoksi kutsuttu myös pedagogiseksi humanismiksi.³⁹⁹

Antiikin klassiseen humanismiin sisältyy myös nykyisen ammatillisen kasvun ajatus. Kreikkalaiseen kasvatukseen, paideiaan, sisältyi selvästi ajatus, että ihmisen henkinen kasvu jatkuu halki elämän. Platonin luolavertauksen kahleista vapautumisen voidaan katsoa olevan paideian, kasvatuksen kuvausta.⁴⁰⁰ Opettajan työ on korostuneesti oman persoonan ja oman ihmisyyden kautta tehtyä työtä ja näin opettajan oma henkinen kasvu on samalla ymmärrettävissä ammatilliseksi kasvuksi.

Humanismin tarkka määrittely on vaikeaa, mutta Harvan mukaan siinä on korostuneesti kysymys ihmisen salaisuudesta, josta emme koskaan saa

³⁹⁸ *Humanismi on käsitteenä laaja. Harvan (1983a, 17) mukaan puhutaan mm. klassisesta, pedagogisesta, sosiaalisesta, sosialistisesta, marxilaisesta, reaalista, kristillisestä, ateistisesta, tieteellisestä, evolutionistisesta ja eksistentiaalisesta humanismista uushumanismista ja uudesta humanismista. Klassinen humanismi korostaa kasvatuksen merkitystä humanismin tavoitteiden saavuttamisessa. Antiikin perintöä tässä merkityksessä korostavaa humanismia kutsutaan pedagogiseksi humanismiksi (Harva 1983, 28–29).*

³⁹⁹ Harva 1983, 28–29.

⁴⁰⁰ Harva 1983, 50–51.

täydellistä tietoa. Humanismiin liittyy ihmisyyden ymmärtämisen lisäksi ihmiskuva ja ihmiskatsomus, käsitys siitä, minkälainen ihmisen pitäisi olla ollakseen olemuksensa mukainen.⁴⁰¹ Ihmisihanteen todellistaminen on Harvan mukaan aina kasvatuksen muuttumaton päämäärä.⁴⁰²

V. Wrightin mukaan humanismille on ominaista se, että se pitää sivistystä jakamattomana kokonaisuutena. Erillinen ammattitaito ei ole olennaista ja tärkeää, vaan tiedot ja taidot muuttuvat sivistykseksi vasta kasvattaessaan ihmisen ajatteluun laajakatseisuutta, oikeamielisyyttä ja objektiivisuutta. Humanismilla tarkoitetaan mielenlaatua tai elämänkokemusta, jonka tärkeimpänä tuntomerkkinä von Wright pitää ihmisen kunnioittamista. Tavoitteena on yksilön kehitys kohti täydellisyyden ihannetta.⁴⁰³

Humanistinen kasvatuskäsitys perustuu humanismiin, jonka määrittely on myös vaikeaa. Harvan mukaan humanismin käsitteeseen on sisällytetty erilaisia aatteita ja katsomuksia kulloinkin vallitsevien aatevirtausten mukaan.⁴⁰⁴ Humanismi liittyy etymologisesti *humanisaatioon*, jolla tarkoitetaan tapahtumaa, jonka avulla ihminen tavoittaa ihmisen ideaalinsa ja tulee moraaliseksi olennoiksi. Humanisaatio tarkoittaa ihmiseksi tulemistä. Se on tapahtuma, jossa ihminen on tiedostanut ideaalinsa. Tiedostaminen edellyttää tietoisuutta vapaudesta valita inhimillisen ja epäinhimillisen välillä.⁴⁰⁵ Humanisaatio *humanismin* ihanteen toteutuksena pitää sisällään ihmisyyden ideaalin toteutumisen. Humanismin mukaan ihminen on itselleen aina jossain määrin salaisuus. Harvan mukaan humanismi pitää sisällään myös ihmiskatsomuksen eli käsityksen siitä, millainen ihmisen tulee olla ollakseen olemuksensa mukainen. Ihmisyyys on ihanne, jota kohti voi mennä etsien, mutta se on päämäärä, jota ei voi koskaan lopullisesti löytää.⁴⁰⁶

Kasvatuksen kautta tapahtuva humanisaatio muodostuu humaaneista, kaikkia ihmistä koskevista universaaleista arvoista.⁴⁰⁷ Humanisaatiota

⁴⁰¹ Harva 1983, 57–58.

⁴⁰² Harva 1868, 46; 1983, 27.

⁴⁰³ Von Wright 1988, 16–17.

⁴⁰⁴ Harva 1983, 17; von Wright 1988, 152; Niiniluoto 1994b, 280–281.

⁴⁰⁵ Harva 1983, 22; Ks. Kaikkonen 1999; Leppisaari 2000, 143.

⁴⁰⁶ Harva 1983, 57–58.

⁴⁰⁷ Takala 1985, 13–22; Ks. Kaikkonen 1999, 16.

kutsutaan myös inhimillistämiseksi.⁴⁰⁸ Sosialisaatiossa opitaan oman yhteiskunnan piirteitä, mutta humanisaatiossa kaikille ihmisille yhteisiä ihmisyhteisön ominaisuuksia. Humanisaatiolla tarkoitetaan tässä merkityksessä ihmiseksi kasvamisen prosessia, jossa yksilö kasvaa realisoimaan omaa persoonallisuuttaan. Persoonallisuuden keskeisimmiksi tekijöiksi nousevat yksilön arvot, joiden tulee olla samansuuntaisia kuin yleiset ihmistä koskevat universaalit arvot.⁴⁰⁹ Ihmisen tulee olla subjektiivisesti ja omakohtaisesti sitoutunut oman elämänsä keskeisiin kysymyksiin. Objektiivisella tiedolla ei ole merkitystä, ellei se tule osaksi subjektiivista tietoisuutta.⁴¹⁰

Ympäristön ja perimän lisäksi persoonaan vaikuttavaksi voimaksi voidaan ymmärtää myös henkisyys. Se on ontologisessa mielessä vastakohta materialistiselle ja luonnontieteellisesti orientoituneelle maailmankatsomukselle. Henkiseen ihmiskäsitykseen perustuvaan persoonakäsitykseen liittyy ajatus kasvatuksesta ihmisen henkisyyden kasvuna.⁴¹¹

Ihmisyyttä ja persoonaa filosofisissa tutkimuksissaan selvittänyt Lauri Rauhala on pyrkinyt selvittämään ihmisen erityisyyttä ja sen perustana olevaa henkisyyttä. Henkisyys on jotain, joka on ollut mukana filosofiassa eri tavoin ymmärrettynä kaiken aikaa.⁴¹² Eri tieteissä ihmistä käsitellään eri tavoin. Empiirinen ihmistutkimus ei kerro mitään ihmisen perusolemuksesta, vaan sen tulokset kertovat, kuinka kyseisessä tutkimuksessa ihmistä on kuvattu.⁴¹³ Ihmisen erityisyys on kasvatustieteissä jäänyt menneiden vuosikymmenien aikana psykometristen ihanteiden varjoon. Ihmisen erityislaatuisuutta ei voida selvittää mittauksilla, eikä sitä voi alistaa tehokkuuden ja liike-elämän lainalaisuuksien alle. Ihmisen henkisyydestä keskusteleminen ei tunnu sopivan nykyiseen maailmanaikaan. Henkisyys

⁴⁰⁸ Leppisaari 2000, 143. Heideggerin määrittelyssä humanismi edellyttää sellaista dualistista ihmiskäsitystä, jonka mukaan ihminen voi toimia inhimillisesti tai epäinhimillisesti. Inhimillinen ihminen, homo humanus, toteuttaa aitoa ihmisyyttä, homo inhumanus elää epäinhimillisesti, ihmisen luontoa vastaan (Harva1983a, 18–19).

⁴⁰⁹ Kaikkonen 1999.

⁴¹⁰ Puolimatka 1995, 33.

⁴¹¹ Ks. Skinnari & Toiskallio 1994, 14–17.

⁴¹² Rauhala 1992.

⁴¹³ Rauhala 2005, 17.

voi vaikuttaa uskonnolliselta tai uskonnollisperäiseltä ja sellaisenaan vieraalta modernin aikakauden jälkeisessä maailmassa. Henkisyys ei kuitenkaan tarkoita hengellisyyttä, vaan kyse on erityisesti kasvatukseen liittyvästä ihmisyyden filosofisesta olemuksesta. Henkinen ihmisessä on kautta historian ollut ihmisen tärkeä olemuspuoli.⁴¹⁴

Henkinen tulee ihmisessä esille ylikysilöllisenä ajatteluna. Se on ihmisessä mukana oleva arvottava olemuksen osa ja sen toimivuuden kautta ihmisestä tulee vastuullinen persoona. Tietoa ja tiedollisuutta painottavassa länsimaisessa ajattelussa on ihmisen yksilöllisyys jäänyt taka-alalle. Rauhalan mukaan yleistävä henkinen toimii ihmisessä aina persoonan puitteissa. Tietyn kulttuurin sisällä toimiva ihminen ei ole persoonana neutraali instrumentti, ja sen vuoksi on välillä pysähdyttävä miettimään ja tutkimaan omaa yksilöitynyttä henkistä tilaansa.⁴¹⁵ Yleinen tietämys pedagogisista asioista ei tuota ihmisyyden kasvua sen enempää opettajassa kuin oppilaassa ilman, että se on sisäistettyä ja itselle tärkeäksi koettua. Välillä on, kuten Rauhalakin asiasta toteaa, vihellettävä peli poikki ja kehotettava ihmistä tutkimaan sisäistä yksilöitynyttä tilaansa.

Yksilöksi kokemisen tunne ei tule tehokkuusvaatimusten sanelemana, ei uusia yhteiskunnan muutoksen vaatimia oppiaineita luomalla, eikä tuntijakoa uudistamalla. Persoonaksi tuleminen voidaan Rauhalan mukaan ymmärtää synonyymiksi ihmiseksi tulemiselle. Persoonana on jotain ainutkertaista, jota ei voida mittausten avulla määrittää. Sitä ei voida ymmärtää mekaaniseksi järjestelmäksi, joka koostuu toisistaan riippumattomista systeemeistä. Persoonana on kokonaisvaltainen kokemus, jossa ovat läsnä kaikki siihen liittyvät olemusalueet, vaikka sen keskeisenä rakennetekijänä voidaan pitää henkisyyttä.⁴¹⁶

Todellisuuden ihmetteleminen ja avoimuus salaisuudelle kuuluvat yhteen. Mietiskelevään asennoitumiseen ei voi kuulua vaatimus, että heti ymmärrämme kaiken.⁴¹⁷ On jätettävä aikaa oivallukselle, maailmaan

⁴¹⁴ Rauhala 1992, 7–10; 1998, 70–71.

⁴¹⁵ Rauhala 1992, 69–74; Ks. Rauhala 1989, 69–72. Rauhalan painotukset liittyvät hänen omankin ajattelunsa mukaan itämaisissa filosofioissa oleviin painotuksiin. Itsetutkistelu ja minuuden löytäminen on niissä keskeisellä sijalla.

⁴¹⁶ Rauhala 1998, 70–81; 1989, 68–72.

⁴¹⁷ Lehtovaara 1994.

kätkeytyneelle mielelle.⁴¹⁸ Meidän tulee alati kysyä itseltämme: Onko minulla ajattelulleni riittävät perustelut? Mikä on ihmiskäsitykseni? Miten ihmiskäsitykseni näkyy toiminnoissani? Jättääkö ihmiskäsitykseni ihmisen käsitteen salaisuudeksi vai sulkeeko se todellisuuden laskevan ajattelun piiriin kuuluvaksi ongelmaksi?⁴¹⁹

Kasvatuksen tavoitteena ei ole sen enempää eikä vähempää kuin ihmiseksi tuleminen. Tällaisessa ankarassa määrittelyssä on syytä ottaa huomioon kasvatuksen ja opetuksen sisäkkäisyys. Kasvatuksen kautta mahdollistetaan opetus. Opettajan on osattava aina se, mitä opetetaan. Opettajan oppiaineeseen liittyvä substanssiosaaminen on opetuksen näkökulmasta tärkeää, mutta kasvatuksen näkökulmasta tärkeintä on ihmiseksi tuleminen ja siihen liittyvä henkisyyden kasvu. Ihmisen oman itsen hahmottaminen on avain ihmisenä olemiseen. Ihminen on määrätty ajattelemaan ja etsimään elämisen mieltä. Ihmisen olemisen perusta on Heideggerin mukaan oman ihmisyyden ja ihmisenä maailmassa olemisen miettimisessä.⁴²⁰ Kasvatustyö vaatii oikean asenteen löytymistä ja sen varassa ihmisenä toimimista.⁴²¹ Eräs vastaus voisi löytyä Heideggerin silleen jättämisen ajatuksesta siten, että hyväksymme teknisten objektien välttämättömän käytön, mutta säilytämme oman erityisen ihmisyyden olemuksemme.⁴²²

6.2 Kohtaamisen tiedetausta

Opettajan työn sekä haaste että sen suurin henkinen rasite on nuorten ja lasten kanssa työskenteleminen. Koulumaailman ja koulukulttuurien muutosten keskellä tutkimusten mukaan yksi suurimmista haasteista edelleen on vuorovaikutusosaaminen.⁴²³ OPEPRO-tutkimuksen mukaan opettajat kaipasivat valmiuksia ongelmatilanteiden käsittelyyn ja

⁴¹⁸ Heidegger 1991, 39.

⁴¹⁹ Lehtovaara 1994.

⁴²⁰ Heidegger 1991, 24–26.

⁴²¹ Heidegger 1991, 37.

⁴²² Ks. Lehtovaara 1994.

⁴²³ Rasku-Puttonen & Rönkä 2004.

kohtaamiseen. Ongelmatilanteissa vuorovaikutustietojen ja -taitojen merkitys korostui.⁴²⁴ Tutkimusten mukaan opettajan työn keskeisenä kuormitustekijänä koetaan ihmissuhteet.⁴²⁵ Opettajat pitävät didaktisia opettamisen valmiuksiaan hyvinä, mutta kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen haasteellisen oppilaan kanssa he olisivat tarvinneet ohjausta jo peruskoulutuksen aikana.⁴²⁶ Luukkaisen mukaan tulevaisuuden opettajat tarvitsevat opintoja, joissa erilaiset inhimilliset kohtaamistilanteet nuorten, kotien, työyhteisön jäsenten ja muiden yhteistyötahojen kanssa tulevat korostuneemmin esiin.⁴²⁷

Kohtaamisen ajatuksella on monta ulottuvuutta nyky-yhteiskunnassa. Kohtaaminen on liittynyt aina erityisesti kouluun ja kasvatukseen. Hovilan mukaan koulun kasvatustehtävää ja yksilön identiteetin kasvua pidetään tärkeänä, ja opettajalla ja kasvattajalla on oltava aikaa ja ammattitaitoa oppilaan kohtaamiseen.⁴²⁸ Uusikylän ja Atjosen mukaan opettajan tulee kasvattajana ennen kaikkea pyrkiä kohtaamaan erilaisia oppilaita.⁴²⁹ Hyvä opettaja kohtaa oppilaansa aina ihmisinä.⁴³⁰ Myös opettajien ja vanhempien välinen kohtaaminen koetaan nykyään tärkeäksi.⁴³¹

Monikulttuuristuvassa postmodernissa maailmassa erilaisten ideologioiden ja kulttuurien kohtaaminen on lisäksi entistä merkittävämmässä asemassa.⁴³² Kohtaaminen on jokapäiväinen ja haastava tapahtuma, jonka merkitys tuntuu muuttuvassa yhteiskunnassa vain kasvavan. Kohtaamisen käsitteen tutkiminen voi vaikuttaa triviaalilta. Kuitenkin se on jotain, mikä liittyy kaikkeen opetukseen ja kasvatukseen.⁴³³ Mihin kaikkeen kohtaamisen ajatus ja malli on kasvatuksesta puhuttaessa liitettävä?

Kasvatukseen liittyvien käsitteiden määrittelemisen yhtenä ongelmana on niiden rönsyilevyys. Kun käsitteet ovat sisäkkäisiä ja kehällisiä, on vaikea

⁴²⁴ Kiviniemi 2000, 128–151; Välijärvi 2000, 102.

⁴²⁵ Haikonen 1999, 29–34; Salo & Kinnunen 1993, 54–57, 87.

⁴²⁶ Kontoniemi 2003, 122–123, 133, 156; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006.

⁴²⁷ Luukkainen 2005, 126; Kiviniemi 2000, 153–159.

⁴²⁸ Hovila 2004.

⁴²⁹ Uusikylä & Atjonen 2005, 214–215; Ks. Räihä & Kari 2002, 9.

⁴³⁰ Uusikylä 2006a, 83.

⁴³¹ Ks. esim. Koiranen, Husso & Korpinen 2008; Heinämäki 2007, 46–48.

⁴³² Ks. esim. Nurmi 1994.

⁴³³ Ks. Kansanen 2004, 53–54.

pitäytyä kulloinkin kyseessä olevassa käsitteen analyysissä. Kansanen mukaan käsiteanalyysi kuuluu olennaisena osana kasvatustilafilosofiseen tutkimukseen. Se on kuitenkin usein ongelmallista, koska käsitteitä on vaikea tarkastella ilman niihin läheisesti liittyviä ja niitä ympäröiviä käsitteitä. Esimerkiksi opetus liitetään käsiteanalyysissä yleensä opetustapahtumaan, jossa on läsnä kaksi osapuolta.⁴³⁴ Opettaja ja oppilas liittyvät opetustapahtumaan, joka taas kuuluu johonkin yhteiskunnalliseen instituutioon, jossa opetusta annetaan. Opetuksen filosofinen käsiteanalyysi muuttuu kouluopetuksen analyysiksi. Myös opetuksen ja kasvatuksen käsitteet ovat Kansanen mukaan niin lähekkäisiä, että eron tekeminen niiden välille on lähes mahdotonta.⁴³⁵

Jo Hollon mukaan hyvässä kasvatussuhteessa on mukana vastavuoroisuuden elementti, joka perustuu molemminpuoliseen luottamukseen ja toisen kunnioittamiseen. Kasvattajan asema on ansaittava jokaisen kasvatettavan kanssa erikseen.⁴³⁶

6.2.1 Kohtaaminen opettajan osaamisena

Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri ovat tutkineet opettajan osaamista.⁴³⁷ Perusoletuksena tutkimuksessaan heillä on ollut opettajan toiminnan intentionaalisuus.⁴³⁸ Työssään opettaja suuntaa mielensä johonkin, valitsee välineet ja toteuttaa. Lopuksi opettaja arvioi tilannetta ja miettii samalla kuinka asioiden pitäisi olla. Onnistuneeltakin tuntuneen tilanteen jälkeen on syytä pohtia, miten tilanne olisi ollut parempi. Opettajan toiminta perustuu sille, mitä opettaja tiedostaen tai tiedostamattaan käsittää osaavansa. Samoin opettajan toiminta suuntautuu sen mukaan, mitä opettaja tiedostaen

⁴³⁴ Opettamisen käsiteanalyysi englanninkielessä on hyvä esimerkki käsitteen alan selvittämisestä. Universaalia opetuksen käsitettä tarkasteltaessa opetus viittaa pääasiassa opettamiseen ja opettajan toimintaan. Englannin kielessä peruskäsitteinä ovat *teaching* ja *to teach*, joita on analysoitu paljon. *Teaching on enemmän sidoksissa opettajan toimintaan kuin suomen kielessä* (Kansanen 2004, 52–53).

⁴³⁵ Kansanen 2004, 53, 75; Patrikainen 1999, 33–37; Kansanen 1993, 53; Uusikylä 1980.

⁴³⁶ Hollo 1959, 74–94; Ks. Vuorikoski 2003b, 152.

⁴³⁷ Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995.

⁴³⁸ Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 3, 178.

tai tiedostamattaan tulkitsee ja orientoituu siihen. Opettajan osaaminen voidaan tutkimuksen mukaan jakaa seitsemään osa-alueeseen: sisältötietoon, opetustietoon, kontekstietoon, didaktiseen taitoon, evaluointitaitoon, menetelmätaitoon ja vuorovaikutustaitoon. Luetellut taidot eivät ole irrallaan toisistaan, vaan ne ovat toisiinsa liittyneinä ja jokaisen täytyy olla mukana opettajan jokaisessa teossa. Jos yhdessäkin epäonnistuu, on koko opetus tuomittu epäonnistumaan.⁴³⁹

Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren loppupäätelmät vaikuttavat kovin kategorisilta ja ne tuovat opettajalle mukanaan monia haasteita. Lähes raamatullisen dramaattiselta kuulostava ajatus pakottaa opettajan pohtimaan jokaisessa tilanteessa omaa opettajuuttaan ja sen ulottuvuuksia.⁴⁴⁰ On turha pitää oppituntia, jos ei hallitse opetettavaa substanssia, eikä osaa sitä didaktisesti oikein esittää. Opettajan osaamisessa kuitenkin on tärkeää, jollei tärkeintä, saada aikaan oikeanlainen vuorovaikutteinen yhteys opettajan ja oppilaan välille. Jos tätä yhteyttä ei ole, on kaikki muu vaivannäkö turhaa. Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren ”vain yksi sinulta puuttuu” – ajatus ohjaa pohtimaan kohtaamisen problematiikkaa yhtenä tärkeänä, jollei tärkeimpänä opettajuuden osa-alueena.

Kasvattajaksi voidaan ymmärtää jokainen, jonka tavoitteena on edistää toisen ihmisen kehitystä.⁴⁴¹ Kasvatusta voi tapahtua muuallakin kuin koulumaailmassa, mutta opettajan työhön liittyy aina myös kasvattajana oleminen. Kasvatussuhteessa opettajan ja oppilaan välillä on kyse vuorovaikutuksesta, jossa tavoitteena on kasvatettavan ja kasvattajan tavoitteellinen toiminta. Kasvatustoiminnassa hermeneutiikka ei liity vain asian teoreettiseen tarkasteluun, sillä hermeneuttista ymmärtämistä tapahtuu aina, kun ihminen kohtaa toisen.⁴⁴²

⁴³⁹ Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 178–182.

⁴⁴⁰ ”Yksi sinulta puuttuu ja sen mukana kaikki...” Ruokasen (1989, 52) mukaan seppä Högman lausui nämä sanat herännäisyyden perustajalle Paavo Ruotsalaiselle. Lause perustuu Markuksen (Mk 10:21) evankeliumiin.

⁴⁴¹ Hirsjärvi & Huttunen 1993, 32; Heinonen 1989, 67.

⁴⁴² Danner 1995, 222–223.

Kansanen mukaan kasvatusta ja opetusta käytetään opetuksen tutkimuksessa yleisesti synonyymeinä. Opetuksen käsiteanalyysissä opetuksen yleisinä ydinpiirteinä voidaan luetella seuraavat kohdat:⁴⁴³

1. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen jossakin opetuksellisessa tarkoituksessa.
2. Opettajalla on tarkoituksena saada oppilaat oppimaan.
3. Opettaja hallitsee opetuksen sisällön.
4. Opettajan toiminta tähtää oppimiseen.
5. Oppilaat yrittävät opiskella ja oppia.

Oppimista voi tapahtua ilman opettamista ja näin ollen ilman kohtaamistilannetta, mutta koulukontekstissa tavoitteellinen oppiminen on yleensä sidoksissa opettamiseen, koska niillä on ontologinen riippuvuus toisiinsa.⁴⁴⁴ Ei ole mielekasta tutkia opettamista ilman opetustilannetta, joka rakentuu aina opettajan ja oppilaan kohtaamissuhteen varaan. Opettajan ja oppilaan kohtaamisessa on kyse ontologisesta suhteesta olemisesta, jossa kohdattavat ovat samaa olemuksellista ulottuvuutta. Kohtaaminen on jotain heidän välillään tapahtuvaa. Kohtaaminen on kahden ihmisen kohtaamista ja sen ymmärtäminen ei ole mahdollista ilman omaa jäsentynyttä ihmiskäsitystä. Ihmiskäsitys tulee meille aina jostain, joko virallisen koulutusinstituution tai jonkun muun reitin kautta⁴⁴⁵.

Opettajaksi kouluttautuminen on Väisäsen ja Silkelän mukaan syvällisesti ihmisen persoonallisuutta koskettava monimutkainen prosessi, joka alkaa jo ennen opettajankoulutusta. Opiskelijan omat mielikuvat ja uskomukset pitäisi heidän mukaansa pystyä kytkemään nykyistä paremmin niihin tietoihin ja taitoihin, joita koulutuksessa pyritään edistämään. Opiskelijoiden omat persoonalliset ja pedagogiset uskomukset tulisi voida integroida koulutuksen edustamiin uskomuksiin ja käsityksiin. Uskomusten ja käsitysten synty on

⁴⁴³ Kansanen 2004, 53–54. Ks. Robertson 1987; McCellan 1976; Fenstermacher 1986; Puolimatka 1995.

⁴⁴⁴ Fenstermacher 1986, 38–39; Kansanen 2004, 56, 59, 64, 66.

⁴⁴⁵ Kurtakko 1984.

pitkä ja vuosikausia kestävä prosessi, ja se tapahtuu koulussa ja erilaisissa kasvatustilanteissa.⁴⁴⁶

Uskomukset ja käsitykset luovat perustan opettajan toiminnalle. Ne ovat osa opettajan todellisuuskäsitystä ja liittyvät heidän intentioihinsa toimia tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa. Uskomuksiin on tutkimuskirjallisuudessa viitattu sellaisilla käsitteillä kuin luulo, käsitys ja mielipide. Ne rakentuvat tiedostamiselle, havainnoille ja kokemiselle.⁴⁴⁷ Opettaja luo käsitystä itsestään ja työstään käsitysmaailmansa varassa. Keskeisimpiä käsityksiä opettajan työssä tai kasvatustyössä yleensä on ihmiskäsitys – se millaiseksi me ihmisen ymmärrämme rakenteen ja toiminnan kannalta.

Opettajan työn yhtenä keskeisenä piirteenä on se, että monipuolisesta asiantuntemuksesta huolimatta työn lopputuloksesta tai onnistumisesta ei ole takeita. Tästä johtuen opetustyössä opettajan aikomus ja oikea asenne korostuvat. Edellä esitetyn opetuksen ydinkohtien listan mukaan lähtökohtana on kohtaaminen, jossa luodaan edellytykset oppimistilanteelle. Kohtaamisen analysoinnissa on kyse opetustapahtuman keskeisestä, jollei keskeisimmästä tapahtumasta. Jollei tämä ”kanavan” avaaminen onnistu, on opetustilanteen lopputuloskin epäsuotuisa.

6.2.2 Kohtaamisen teoriataustaa

Opettajan ammattitaitoa ei ole helppo määritellä työtehtävän moninaisuuden vuoksi. Ammattiin liittyvä tieto tulee monista eri oppialoista ja lähteistä. Opettajan tulee oman oppiaineen substanssin hallinnan lisäksi omata tietoa opetustilanteeseen liittyvistä taustatekijöistä ja – rakenteista. Hankitut tiedot ja taidot näkyvät opetustilanteessa tehtynä pedagogisena päätöksentekona. Opetustapahtuman monimutkaisen luonteen vuoksi opettajan pedagogista ajattelua tulee lähestyä eri näkökulmista, jotta siitä saataisiin hahmotelluksi kokonaiskuva.⁴⁴⁸

⁴⁴⁶ Väisänen & Silkelä 2003, 27.

⁴⁴⁷ Väisänen & Silkelä 2003, 31.

⁴⁴⁸ Jyrhämä 2002b, 51.

Opettajan pedagogista ajattelua on viime vuosina tutkittu runsaasti sekä Suomessa että ulkomailla. Monissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota ajattelun ja toiminnan suhteeseen.⁴⁴⁹ Opetustapahtumassa on mukana monta tekijää, ja sen vuoksi sitä on tutkittu eri tieteenalojen näkökulmista. Opetustapahtuman tutkimuksessa on keskitytty kokonaisvaltaisesti selvittämään opettajan ajattelua, sitä kuinka opettajat hankkivat, omaksuvat ja hyödyntävät opetustapahtumaan liittyvää tietoa.⁴⁵⁰ Suomessa tätä tutkimussuuntausta on kutsuttu opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimukseksi.⁴⁵¹ Opettajan työssä toiminta ja ajattelu liittyvät niin olennaisesti toisiinsa, että niitä ei voida tarkastella toisistaan irrallisina.⁴⁵²

Mitä opettajan pedagoginen ajattelu on ja mikä tekee opettajan ajattelusta pedagogista? Kansanen mukaan opettajan pedagoginen ajattelu eroaa muusta ajattelusta juuri siinä, että siinä on mukana tavoitteellinen kasvatusfunktio. Pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa, joka perustuu joko tiedostettuihin tai tiedostamattomiin arvoihin ja uskomuksiin.⁴⁵³ Clarkin ja Petersonin mukaan opettajan pedagoginen ajattelu muodostuu opettajan omasta tietojen, uskomusten ja arvojen kentästä, joka opettajalla on opetustilanteesta ja oppimisesta.⁴⁵⁴

Aaltosen mukaan opettajan pedagogisen ajattelun perustana on opettajankoulutuksessa saatujen oppien, elämän- ja työkokemuksen sekä toiminnan kontekstin vuorovaikutus. Opettajan ajattelussa on mukana aina kokemuksen kautta syntyneet henkilökohtaiset käsitykset hyvästä oppimisesta ja hyvästä opetuksesta. Keskeistä pedagogisessa ajattelussa on siitä tietoiseksi tulemisen ajatus.⁴⁵⁵

Clarkin ja Petersonin mukaan pedagogista ajattelua tutkittaessa on suuntauduttu kolmelle eri alueelle. Huomio on kiinnitetty opetuksen suunnitteluun, opetukseen vuorovaikutustilanteena ja kolmanneksi on

⁴⁴⁹ Clark & Peterson 1986; Pitkäniemi 1995; Kansanen 1996; Patrikainen 1997; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000; Aaltonen & Pitkäniemi 2001; 2002; Wilska-Pekonen 2001; Aaltonen 2003; Karjalainen & Turunen 2004; Leinonen 2008.

⁴⁵⁰ Calderhead 1986, 4–5; Ks. Leinonen 2008, 27.

⁴⁵¹ Kosunen 1994, 21.

⁴⁵² Patrikainen 1997, 30.

⁴⁵³ Kansanen 1996, 45–46; Kansanen 1999a, 10; Kansanen et al. 2000, 3.

⁴⁵⁴ Clark & Peterson 1986.

⁴⁵⁵ Aaltonen 2003, 10.

tutkittu opettajan ajattelun taustalla olevia implisiittisiä teorioita ja uskomuksia.⁴⁵⁶ Ojasen mukaan pedagogisen ajattelun taustalla vaikuttavat tiedot ja teoriat ovat vain osittain tiedostettuja, osittain ne ovat abstrakteja ja tiedostamattomia.⁴⁵⁷

Wilska-Pekonen jakaa Ojasen tapaan pedagogista ajattelua ohjaavan tietämyksen kahteen osaan sen perusteella ovatko teoriat tiedostettuja vai tiedostamattomia. Julkiteoriat ovat tiedostettavia ja niiden muuttaminen uuden tiedon varassa on helpohkoa. Käyttöteoriat ovat juurtuneet syvälle tietoisuuteemme arvojen ja kokemusten muovaamiksi asenteiksi. Ne vaikuttavat merkittävästi opettajantoimintaan ja niiden tunnistaminen ja määrittäminen on vaikeaa.⁴⁵⁸

Edellä esitetyissä tutkimuksissa on opettajan pedagogista ajattelua jaoteltu tutkimuksellisista intresseistä käsin eri tavoin. Jaotteluissa on eroavuuksien lisäksi yhteisiä piirteitä. Niissä ovat mukana tiedostamattomat arvot (Kansanen), uskomukset ja arvot (Clark ja Peterson), kokemuksen kautta tulleet käsitykset hyvästä oppimisesta ja opettajuudesta (Aaltonen) ja tiedostamattomat käyttöteoriat (Wilska-Pekonen). Vaikka opetustilannetta ei voi jakaa toiminnan ja ajattelun suhteen irralleen toisistaan, on kaikissa malleissa mukana opettajan oma elämänhistoriahistoria ja elämänfilosofia. Tämä tulee esille myös seuraavassa esiteltävässä Kansasen pedagogisen ajattelun mallissa.

Pedagogisen ajattelun sisältö riippuu käyttäjästä, kontekstista ja kulttuurista. Pedagogiikan merkitys on vaihdellut kasvatuksen ja opetuksen historiassa ja samoin merkitykset ovat olleet erilaisia kielialueesta riippuen. Angloamerikkalaisella kieli- ja kulttuurialueella pedagogiikka ja didaktiikka ovat lähes synonyymejä, kun taas mannermaisessa terminologiassa pedagogiikka on ymmärretty laajemmin siten, että siihen sisältyy myös kasvatuksen alue.⁴⁵⁹ Suomessa pedagogiikka on perinteisesti liitetty laajasti koko kasvatuksen alaan siten, että sitä on käytetty synonyyminä koko

⁴⁵⁶ Clark & Peterson 1986, 257–258; Ks. Leinonen 2008, 26–27.

⁴⁵⁷ Ojanen 2003, 86.

⁴⁵⁸ Wilska-Pekonen 2001, 80–81.

⁴⁵⁹ Kroksmark 1995; Tella & Harjanne 2004, 28.

kasvatustieteelle.⁴⁶⁰ Didaktiikalla on tarkoitettu kasvatustieteen osa-aluetta, joka tutkii opetuksen osa-alueita, tavoitteita ja menetelmiä ja niiden välisiä suhteita.⁴⁶¹ Lahdesen mukaan didaktikka voidaan ymmärtää suunnittelutieteeksi, joka ei vain kuvaile ja ennusta, vaan sen avulla voidaan myös asettaa normeja, joiden avulla voidaan pyrkiä muuttamaan maailmaa parempaan suuntaan.⁴⁶² Kansanen mukaan pedagogiikkaan tulee liittää sisällön lisäksi konteksti ja toimijat. Pedagogiikka on jatkuvaa opetusta koskevien päätösten tekemistä.⁴⁶³

Pedagoginen ajattelu kuuluu tämän edellä esitetyn laajan, myös kasvatuksen sisältävän käsitteen alaan. Kansanen ja Jyrhämän mukaan pedagogisessa ajattelussa kyseessä on opetustapahtuman aihepiiriin kohdistuvaa ajattelua, jolla tarkoitetaan rutiininomaisen ajattelun vastakohtaa eli refleksiivistä ajattelua.⁴⁶⁴ Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen opetusharjoittelun oppaan⁴⁶⁵ tavoitteena on antaa opetusharjoittelijan suorittajalle tukea pedagogisissa opinnoissa ja opettajaksi kasvamisessa. Pedagogisten opintojen tavoitteena on, että opettaja kykenee tiedostamaan ja arvioimaan opetuksensa perusteita ja arvolähtökohtia.⁴⁶⁶ Pedagogisen ajattelun tärkeys ilmenee siinä, että se on mukana kaikissa opettajan ratkaisuissa.⁴⁶⁷ Kansanen mukaan pedagogisten ratkaisujen perustelut ovat usein tiedostamattomana, koska ne perustuvat opettajan omaan uskomusjärjestelmään.⁴⁶⁸ Pedagogisten opintojen kautta hankittu näkemys vuorovaikutuksesta ja opittavan aineen luonteesta luovat opetustilanteesta kokemuksellisen kokonaisuuden. Opintojen aikana

⁴⁶⁰ Hirsjärvi 1982; Tella & Harjanne 2004, 28.

⁴⁶¹ Leino & Leino 1992, 58.

⁴⁶² Lahdes 1997, 38.

⁴⁶³ Kansanen 1999;2003; Tella & Harjanne 2004, 28.

⁴⁶⁴ Kansanen 1995b; Jyrhämä 2002, 13–18.

⁴⁶⁵ PRAKTIKUMIKÄSIKIRJA on Helsingin yliopiston verkkokäsikirjana toteuttama opetusharjoittelun opas, joka on tarkoitettu opiskelijoille ja ohjaajille yliopiston laitoksilla, normaalikouluissa ja kenttäoppilaitoksissa. Teos löytyy osoitteesta <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/index.htm>.

⁴⁶⁶ Syrjäläinen et al. 2004; Jyrhämä 2002a, 8.

⁴⁶⁷ Syrjäläinen et al. 2004.

⁴⁶⁸ Kansanen 1995, 10, 14–16; 1996, 46; Ks. Wilska- Pekonen 2001, 76.

tapahtuva pedagogisen ajattelun kehittyminen on tärkeä työssä jaksamisen perusta.⁴⁶⁹

Kansanen on kuvannut opetustapahtuman vaiheita Königin⁴⁷⁰ ajatteluun perustuvalla pedagogisen ajattelun tasomallilla, jonka avulla hän kuvaa opetustapahtuman toiminnallisia vaiheita, opetuksen teoretisointia ja kasvatuksen metateoreettisia kysymyksiä.⁴⁷¹ Kansanen mallissa on kolme eri tasoa: toimintataso, 1. ajattelutaso ja 2. ajattelutaso.

Taulukko 1. Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen, 1993b, Kansanen 1996, 49)

2. Ajattelutaso Metateoria	Toisella ajattelun tasolla on metateoria, jossa tarkastelu kohdistetaan edellisen tason ratkaisuihin ja perustelujen pohdintaan. Opettaja pohtii mm. psykologisia, historiallisia, filosofisia ja poliittisia kysymyksiä opetuksessaan.
1. Ajattelutaso Objektiteoriat	Ensimmäiselle ajattelutasolle kuuluvat niin sanotut objektiteoriat. Tällä tasolla opettaja peilaa opetuksen käytäntöjä kasvatustieteen teoreettisiin malleihin. Opettaja voi soveltaa ajattelussaan myös omaa kokemuksen kautta sisäistynyttä opetusteoriaansa ja arvioida sitä kriittisesti.
Toimintataso Suunnittelu-toteutus-arviointi	Tämä taso liittyy opetukseen, opetustapahtuman suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin

Siirryttäessä käytännölliseltä toiminnan tasolta ensimmäiselle ajattelutasolle tulevat mukaan opetustapahtumaan liittyvät teoriat, joissa opettajat soveltavat omia praktisia teorioitaan. Toisella ajattelun tasolla tarkastelu

⁴⁶⁹ Syrjäläinen et al. 2004.

⁴⁷⁰ König 1975, 26–31.

⁴⁷¹ Kansanen 1993b; 1996, 49; 2004, 97–98; Kansanen et al., 2000, 25, 89.

kohdistetaan edellisten tasojen ratkaisuihin ja niiden perustelujen pohdintaan. Toimintaperusta tieteellistyy siirryttäessä toiminnan tasolta ylemmille tasoille.⁴⁷² Toisen tason metateoreettista ajattelua voidaan pitää opettajan kokonaisnäemyksenä opetuksesta ja oppimisesta.⁴⁷³

Opettajien mahdollisuudet kasvatustapahtuman teoreettiseen tarkasteluun 1. ajattelutasolla vaihtelee opiskelijoiden peruskoulutuksen mukaan. Metatasolla opettaja tarkastelee edellisen objektitason ratkaisuja. Metatasolla arvokysymykset nousevat keskeiseen asemaan. Opettajan ammattitaito ja – pätevyys osoitetaan tällä tasolla. Ammattitaitoinen opettaja tarvitsee työssä onnistuakseen syvällistä ja abstraktia ajattelua.⁴⁷⁴

Patrikaisen mukaan opettajan pedagoginen ajattelu on keskeinen osa opettajan vuorovaikutteista opetusprosessia ja tärkeä osa opettajan ammattitaitoa.⁴⁷⁵ Käytännön opetustyössä tarvittava praktinen tieto tiivistyy Elbazin mukaan opettajan omissa käytäntöön suuntautuvissa arvoissa ja uskomuksissa⁴⁷⁶. Opettajan aktiivinen ymmärrys omasta itsestä, omista aikomuksistaan, asenteistaan ja tunteistaan ei ole välttämättä reflektoitavissa ja ilmaistavissa selkein käsittein.⁴⁷⁷

Edellä esitetty Kansanen malli on ollut mukana useissa hänen omissa tutkimuksissaan ja julkaisuissaan. 1993 Kansanen mallissa käsiteltiin didaktisen tasoajattelun perustasoja, mutta vuodesta 1996 lähtien sitä on kutsuttu pedagogisen ajattelun tasomalliksi. Nimityksen muutos on Kansanen mukaan perusteltua, koska didaktiikka on painottunut enemmän opetukseen ja pedagogiikan käsitteen ala on laajempi.⁴⁷⁸ Mallia on käytetty teoreettisena viitekehyksenä monissa suomalaisissa kasvatustieteen tutkimuksissa.⁴⁷⁹

⁴⁷² Kansanen 1996, 48–50; Syrjäläinen et al. 2004.

⁴⁷³ Kansanen et al. 2000, 23–26; Wilska- Pekonen 2001, 76–79.

⁴⁷⁴ Kansanen 1993, 46–47.

⁴⁷⁵ Patrikainen 1999, 17.

⁴⁷⁶ Elbaz 1983, 5.

⁴⁷⁷ Patrikainen 1999, 17.

⁴⁷⁸ Kansanen 1993, 46; Kansanen 1996, 45–46. Tella & Harjanne (2004, 29) katsovat, että nimen muuttaminen kertoo omalta osaltaan näiden käsitteiden alan jatkuvasta kehittämisestä.

⁴⁷⁹ Syrjäläinen et al. 2004; Ks. Hulkkonen 1996; Lehtomäki 1999; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000; Toom 2000; Haverinen & Martikainen 2000; Wilska-Pekonen 2001; Jyrhämä 2002; Kaulio 2002; Lamminmäki 2004 uskonnonpedagogiikkaan liittyvässä tutkimuksessaan.

Opettajan tulisi tiedostaa koko opetustapahtuman pedagoginen perusta, jotta hän voisi toimia edellä esitetyn mallin mukaan pedagogisesti oikein. Käytännön työssä opettajat kiinnittävät eniten huomioita toiminnan tasoon, siihen, kuinka oppitunti tai opetustilanne käytännössä sujuu. Opetuksen suunnitteluun käytetään myös aikaa ja oppitunnit ovat hyvin suunniteltuja. Opetuksen filosofisiin ja psykologisiin taustoihin ja opetukseen liittyvien teorioiden reflektointiin käytetään vähän energiaa. Käytännössä Kansasen malli supistuu käytännön opetustyössä kaksitasoiseksi siten, että metatase jäe pois tai vähintäänkin se supistuu lähes huomaamattomaksi. Opetus ymmärretään siinä kokonaisuudeksi, jossa kaikki tasot ovat läsnä. Pedagogiikka ei ole pedagogiikkaa vain teoriassa, vaan sen tulee elää myös aidoissa opetustilanteissa. Mikä sitten voisi selittää metatason pohdintojen ohuutta?

Puolimatkan mukaan opetus perustuu johonkin didaktiseen teoriaan, tärkeinä pidettyihin arvoihin sekä opettajan käsitykseen oppimisesta, tiedosta ja ihmisestä.⁴⁸⁰ Nurmen mukaan kasvatuksen tulosten kannalta on merkittävää millaiseen ihmiskäsitykseen kasvatus perustuu. Sitä voidaan pitää koko kasvatustoiminnan keskeisimpänä filosofisena kysymyksenä. Ihmiskäsityksellä Nurmi tarkoittaa kokonaiskäsitystä ihmisen olemuksesta ja asemasta sekä kehitysmahdollisuuksista.⁴⁸¹ Wileniuksen mukaan opettajan ihmiskäsitys on perimmäinen kasvatuksen tavoitteita määräävä tekijä:

"Kasvattajan peruskäsitys ihmisestä rajaa tai avaa sen, miten hän näkee kasvatin ominaisuudet ja mahdollisuudet - miten hän ymmärtää havaintonsa kasvatista, mitä ominaisuuksia hän pitää arvokkaina ja tahtoo auttaa esiin ja missä määrin hän pitää kasvua, kasvatusta ja itsekasvatusta ylipäänsä mahdollisena."⁴⁸²

Opetustyön merkittävyys perustuu kasvatuksen näkökulmasta sen taustalla olevaan kasvatustietämiseen ja siihen liittyviin arvoihin. Vaikka opettamisella pyritään opetustapahtumassa parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen, ei paraskaan oppimistilanne voi taata sitä, että oppimista

⁴⁸⁰ Puolimatka 2002a, 11–12.

⁴⁸¹ Nurmi 1995, 89–90.

⁴⁸² Wilenius 2002, 74; Ks. myös Peltonen 1979, 9.

tapahtuu. Tärkeää sen sijaan on, että opettaja aina suhtautuu siten, että siinä voisi tapahtua oppimista.⁴⁸³ Opetukseen liittyvät aina opettajan omat tärkeinä pitämät arvot, joko tiedostettuina tai tiedostamattomina. Opetusta ohjaa opettajan persoonallisuus ja se esiymmärrys, jonka opettaja on aikaisemman elämänhistoriansa aikana hankkinut. Opetustilanteessa, oppilaan ja opettajan kohtaamisessa on mukana opettajan käsitykset ja uskomukset ihmisestä, opetuksesta ja maailmasta.⁴⁸⁴

Opettaminen perustuu sekä tietoperustaan että uskomuksiin. Borko ja Putnam esittävät, että myös uskomukset ovat osa opettajan tietoperustaa. Opettajan omaa toimintaa ohjaavat uskomukset kytkeytyvät kiinteästi käytännön tiedon käsitteeseen (teachers' practical knowledge), jonka rinnakkaiskäsitteenä käytetään implisiittisen tiedon tai hiljaisen tiedon käsitteitä.⁴⁸⁵ Isbergin mukaan tieto on jaoteltavissa faktatietoon, ymmärtämiseen perustuvaan tietoon, taitoon perustuvaan tietoon sekä piilevään tietoon. Faktatieto liittyy informaatioon, ymmärrystiedolla on tulkitsijasta riippuva kvalitatiivinen ulottuvuus, taitotieto ilmenee käytännössä. Piilevää tietoa on mahdotonta oppia ilman tekemistä ja harjoittelua, taito on toiminnassa itsessään. Piilevää tietoa ei useinkaan osata kuvata sanallisesti.⁴⁸⁶ Opettajan työssä on mukana eksplisiittisen uskomustiedon lisäksi implisiittistä uskomustoimintatietoa.⁴⁸⁷

Lahdeksen mukaan opettajan on oman työnsä tutkijana tiedostettava työnsä lähtökohdat, jotka koskevat opetukseen liittyviin perustavaa laatua olevin oletuksiin ja käsityksiin. Opettajan on selvitettävä itselleen, millaisia uskomuksia hänellä on ihmisestä, tiedosta, opetuksesta, opiskelusta ja pohdittava niitä eksplisiittisesti.⁴⁸⁸

Opettajan pedagoginen ajattelu ohjaa opettajan työtä arjessa. Se pitää sisällään opettajaksi kasvamisen elementit ja opetukseen liittyvän edellä Kansasen mallissakin esitetyn tärkeän arvopohjan. Edellä esitetyt tutkijoiden ajatukset kertovat yksimielisesti opettajan työssä tarvittavasta kasvatuksen

⁴⁸³ Smith 1987, 13; Kansanen 1993, 56.

⁴⁸⁴ Von Wright 1992, 1.

⁴⁸⁵ Borko & Putnam 1996.

⁴⁸⁶ Isberg 1996, 63–64.

⁴⁸⁷ Vehkavaara 2003, 273–276.

⁴⁸⁸ Lahdes 2000, 144.

ja kohtaamisen syvyyteen tarvittavasta tieto- ja arvopohjasta. Kohtaaminen ei voi rakentua vain pelkän intuition varaan, vaan myös hiljainen tieto tarvitsee opettajan tiedoksi tullakseen eksplisiittistä tietopohjaa⁴⁸⁹. Opetuksen tulee perustua johonkin teoriaan, jonka varaan opettajan käsitykset oppimisesta, tiedosta ja ihmisestä rakentuvat⁴⁹⁰.

Kasvatusfilosofian yhtenä tärkeänä osa-alueena on kasvatuksen ontologia, joka selvittää käsitystä todellisuuden olemassaolon laadusta. Kasvatustieteen keskeisin tutkimuskohde on ihminen, siksi kaikkein tärkein tutkimusta ohjaava tekijä on ihmiskäsitys. Jokaisella kasvattajalla on oma enemmän tai vähemmän auki pohdittu ihmiskäsityksensä.⁴⁹¹ Ihmisestä on olemassa tiettyjä peruskäsitteitä, joiden varassa me jäsenämme kasvatuksen kohdetta. Ihmisessä voidaan yleisen näkemyksen mukaan erottaa neljä perustasoa: fyysinen, elollinen, tajuinen ja itsetajuinen. Itsetajuisuutta pidetään vain ihmisyyteen liittyvänä ominaisuutena. Ihmisen kasvatuksessa olisi otettava huomioon ihmisyyden monipuolisuus.⁴⁹² Ihmisen perustasoja voidaan jäsentää eri tavoin ja arvottaa niitä eri järjestyksiin. Ihmiskäsitysten erilaisuudesta riippumatta on Rauhalan mukaan tutkimuksessa yksimielisyys seuraavista asioista:⁴⁹³

- Ihminen on rationaalinen, tutkiva ja selittävä olento.
- Ihminen on eettisiin ratkaisuihin sidottu olento.
- Ihminen on tiedostava, itsetajuinen olento.
- Ihminen on suhteissa elävä olento.

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeäksi nousee kysymys kohtaamiseen liittyvän teorian merkityksestä pedagogiikassa. Kysymys on kasvatukseen liittyvästä filosofisesta tarkastelusta, jonka tavoitteena on selvittää, mihin opettajan tärkeä kohtaamisen kyky rakentuu, tai mihin sen tulisi rakentua. Kasvatusfilosofialla on usein vaarana jäädä opintojen pakollisiksi osioiksi,

⁴⁸⁹ Polanyi 1966, 144.

⁴⁹⁰ Puolimatka 2002a, 11–12.

⁴⁹¹ Hirsjärvi 1985, 54–57; Turunen, Wilenius & Paakkola 1994, 75–78.

⁴⁹² Turunen, Wilenius & Paakkola 1994, 75–78.

⁴⁹³ Rauhala 1975, 654; Hirsjärvi 1985, 57.

jolla ei ole kosketuskohtaa käytännön opetustyön kanssa. Kasvatusfilosofiaa pidetään toisaalta tärkeänä, toisaalta sille ei tunnu löytyvän tilaa opiskeluissa. Esimerkiksi Niemen mukaan pedagogiset taidot liittyvät opettajan ammatillisiin taitoihin ja niihin kuuluvat muun muassa opettajan oma kasvatusfilosofia.⁴⁹⁴

Kohtaamiseen liittyvän pedagogiikan ongelmana on ollut kasvatusfilosofian ohuus.⁴⁹⁵ Kasvatusfilosofian on ajateltu olevan läsnä ja tulevan jostain. Missään ei kuitenkaan ole esitetty, mistä opiskelijoiden kasvatusfilosofinen näkemys voisi tulla. Peruskoulussa filosofiaa ei opiskella ja lukiossa on ollut vuodesta 1994 lähtien vain yksi pakollinen kurssi. Ongelmaan on kiinnitetty huomiota, mutta ongelman ratkaisemiseksi ei ole tehty mitään. Kansasen jo 1989 tekemän havainnon mukaan opiskelijat ovat kritisoineet opiskelussa kasvatusfilosofian vähäistä määrää. Kansasen mukaan sitä voidaan harkita lisättäväksi opiskelun loppupuolelle. Jotta kasvatusfilosofiasta olisi hyötyä opettajankoulutuksessa, olisi teoreettista koulutusta lisättävä merkittävästi. Toisaalta sitä ei tulisi lisätä, koska sitä on jo "aika paljon"! Sen sijaan Kansasen mukaan tulisi lisätä psykologian määrää opinnoissa.⁴⁹⁶

Niemen mukaan monissa tutkimuksessa on tuotu esille opettajaksi opiskelevien huoli oman opettajapersoonallisuuden kehittymisestä. Opiskelijat toivoivat tukea ja rakennusaineita persoonallisuutensa rakennusaineiksi.⁴⁹⁷ Ongelmana on ollut Niemen tutkimuksessakin esiin nouseva ajatus siitä, että opettaja opiskelujensa aikana kehittää omaa persoonallisuutensa irrallaan tieteellisestä filosofisesta näkemyksestä. Toisaalta opettajankoulutuksessa tulee antaa aineita oman kasvatusfilosofian rakentamiseksi, toisaalta rakennetaan persoonaa. Nämä ulottuvuudet liittyvät kyllä opettajankoulutuksen kokonaisuuteen, mutta ne esitetään irrallaan toisistaan. Kasvatusfilosofia ei ole se elementti, jonka varassa persoonan on katsottu kehittyvän.⁴⁹⁸

⁴⁹⁴ Niemi 1989, 91.

⁴⁹⁵ Ks. Saari 2002, 156; Luukkainen 2004, 144–146.

⁴⁹⁶ Kansanen 1989, 21; Vrt. Saari 2002, 156, 157.

⁴⁹⁷ Niemi 1989, 85.

⁴⁹⁸ Niemi 1989, 80–86; Ks. Räihä & Kari 2002, 8–9.

Nurmen mukaan filosofia voidaan nähdä joko akateemisena, objektiivisuuteen pyrkivänä filosofiana tai aktiivisena, yhteiskuntaa muuttamaan pyrkivänä elämänfilosofiana. Filosofin ominaisuuksiin kuuluu kyky laajaan ja perinpohjaiseen ajatteluun. Nurmen mukaan kasvattajan tulee olla myös filosofi, sillä kasvattaja muokkaa tietoisesti kanssaihmistensä maailmankuvaa. Filosofisen tutkimuksen sijasta voidaan puhua filosofisesta asennoitumisesta.⁴⁹⁹ Jos kasvattajan tulee olla filosofi, ainakin siinä mielessä, että hänelle muodostuu oma kasvatustilafilosofiansa, on pohdittava sitä, minkälaista kasvatukseen liittyvän filosofian tulisi olla. Filosofian eri osa-alueiden osaaminen kuuluu yleissivistykseen, samoin kasvatukseen vaikuttaneiden filosofioiden hallinta. Niiden varaan on kuitenkin vaikea kuvitella rakentavansa kasvatustilafilosofiaansa. Vastaus tähän pohdintaan löytyy Nurmen edellä esitetystä ajatuksesta. Kasvatuksessa ei tule pyrkiä objektiiviseen filosofiaan sen yleisessä merkityksessä, vaan tärkeämpää on luoda oma elämänfilosofiansa, jossa kasvatuksella on oma paikkansa. Minuus on aina osallinen Toisen todellisuuteen. Jotta voisimme ymmärtää tuon Toisen, on meidän ensin ymmärrettävä oman olemisemme todellisuus, sen tajunnallisuus ja se, että se on aina sidoksissa tiettyyn elämäntilanteeseen. Tie yleiseen todellisuuteen kulkee yksilön oman todellisuuden kautta⁵⁰⁰.

Hyvä kohtaaminen ei synny itsestään. Sen saavuttamiseksi tai mahdollistamiseksi pitää nähdä itse vaivaa ja ottaa riskejä. Kun tarkastelemme oman elämämme hyviä kohtaamistilanteita, on niistä varmasti löydettävissä tiettyjä yhteisiä piirteitä. Listaan kuuluvat aito ja levollinen läsnäolo, kuuntelu ja tunne että tulee itse kuulluksi. Kohtaaminen on jotain, joka tapahtuu sielujen ja sydänten kesken. Kohtaaminen ei voi olla tehokasta yhteiskunnan normien mukaan.

Kohtaamisen merkittävyttä tuskin kukaan kiistää. Edellä luetellut kohtaamisen tuntomerkit ovat tuttuja suurimmalle osalle lukijoista. Meillä voi kuitenkin olla kokemuksia myös epätyytyttävistä kohtaamistilanteista.

⁴⁹⁹ Nurmi 1995, 43–44; Ks. Takala 1984.

⁵⁰⁰ Maslow 1993, 107.

Voidaanko ne selittää pois kiireellä ja tehokkuudella? Voiko kohtaamiseen valmistautua?

Kohtaamisen peruslähtökohtiin kuuluu aina ajatus toisesta. Toinen on välittömässä läheisyydessä oleva toinen minä, olemassa oleva persoona. Toinen, sen enempää kuin minäkään, ei aidossa kohtaamisessa voi olla toiminnan kohteena, objektina. Ymmärretyksi tuleminen omana itsenään, läheisyys, ystävyys ja rakkaus ovat asioita joihin ei liity objektivointia. Ne ovat olemassa vain omilla ehdoillaan. Laineen mukaan dialoginen suhde pitää sisällään kaikki nämä ei-objektivoidut asiat. Dialoginen kohtaaminen on kohtaamisen sisällön ideaali.

Kohtaamisesta ja dialogista puhutaan sekä yhdessä että erikseen. Toisissa yhteyksissä dialogi on se menetelmä, jonka avulla kohtaamisen ajatellaan tapahtuvan.⁵⁰¹ Toiset ajattelijat erottavat aidon kohtaamisen dialogista, koska kohtaamisen saavuttaminen on ajan puutteen tai muun syyn vuoksi mahdotonta.⁵⁰² Dialogin ja kohtaamisen käsitteitä käytetään hyvin erilaisissa merkityksissä. Niitä voidaan käyttää kuvaamaan mitä tahansa arkipäiväisiä tapaamisia ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Toisena ääripäänä on niiden eksistentiaalinen käyttö, jota edustaa Buberin malli.⁵⁰³ Kohtaamisen ja dialogin yhteyden taustalla on nähty ajatus kaiken olevan ykseydestä, joka on ominaista erityisesti itämaisille filosofioille. Ykseyden tilaan päästäkseen on yksilön kyettävä yhdistämään ääripäät. Ykseyden löytämistä on kutsuttu uuteen tilaan heräämiseksi.⁵⁰⁴

Kohtaamisen olemuksesta on myös erilaisia käsityksiä. Historian ajattelijoiden käsityksiä analysoinut Leinonen lähtee kohtaamisesta sen käytännöllisestä näkökulmasta. Opetustyössä tulee vastaan tilanteita, joissa on syntynyt jännittämätön, positiivinen vastavuoroisen kokemisen tunne. Tälle kokemukselleen hän etsii rinnakkaiskokemuksia historian ajattelijoiden käsityksistä. Kohtaamisen luonne jää näin tarkasteltuna kuitenkin teknisluonteiseksi.⁵⁰⁵

⁵⁰¹ Värri 2000; Silkelä 2003.

⁵⁰² Silkelä 2003.

⁵⁰³ Laine 2001, 123.

⁵⁰⁴ Dethlefsen 1994, 131–134; Ks. Huhmarniemi 2001, 487.

⁵⁰⁵ Leinonen 2002.

Kohtaamisen pedagoginen ongelma ilmenee Leinosen mukaan kahden erilaisen maailman erilaisessa tavassa hahmottaa olemista. Platonia mukaillen, ei ole helppoa päästä luolan maailmasta ylös johtavaan, rakentavaan vuoropuheluun. Kirkkaasta valosta luolan pimeyteen meneminen tekee hämäräsokeaksi ja pimeydestä aurinkoon meneminen sokaisee. Kohtaamisen probleema on näiden välimaastossa. Platonin ajattelussa opettajan eli filosofin tehtävä on toimia ”kättilönä” ja auttaa kasvatettavan kasvua hyvää kohti.⁵⁰⁶

Ciceron mukaan kohtaaminen perustuu siihen, että puhuja tuntee kuulijakuntansa, sen ajattelumallit ja toiveet. Puheen pitäjän on oltava saman tunnetilan vallassa, jonka hän haluaa kuulijoissakin herättää.⁵⁰⁷ Ciceron ajattelussa ihmisyyden ihanteet nousevat korkeatasoista opettajuutta määritteleväksi piirteeksi. Opetuksessa ihminen kohtaa ihmisen, ja siksi on tärkeä tiedostaa, mikä ihminen on. Tähän ei nykytiede(kään) voi tyhjentävästi antaa vastausta.⁵⁰⁸ Augustinuksen käsitysten mukaan kohtaamisen probleema syntyy sanojen tulkinnan ja tiedon konstruointiin liittyvistä kysymyksistä. Augustinus sitoo myös emotiot oppimiseen.⁵⁰⁹

Leinosen esimerkit osoittavat, että kohtaamisen ajatus on löydettävissä tai pikemminkin tulkittavissa monien Buberia edeltäneitten filosofien ajattelusta aina antiikista asti.⁵¹⁰ Kasvatuksessa ja siihen liittyvässä kohtaamisessa on keskeistä tiedostaa omat kohtaamiseen liittyvät ontologiset sitoumukset. Erilaiset ihmiskäsitykset ovat omalta osalta valottamassa erilaisten dialogikäsitysten taustoja. Historian esimerkit tuovat voimakkaasti esiin humanisuuden ja ihmisenä kasvamisen ulottuvuuden kasvatuksessa ja kohtaamisessa. Kasvatuksessa on aina ollut ja tulee

⁵⁰⁶ Leinonen 2002, 19–23.

⁵⁰⁷ Torkki 2007; Haapanen 1990, 38–40.

⁵⁰⁸ Leinonen 2002, 24–28.

⁵⁰⁹ Leinonen 2002, 28–34.

⁵¹⁰ Tosin Leinosen esimerkkien jälkeen jää kyselemään, mitä kaikkea luolavertauksen eri maailmoilla voi selittää. Selitys on looginen kokonaisuus ja kaiken filosofian voidaan ajatella olevan kasvatusta, mutta vertauksessa ei missään sinänsä puhuta kasvatuksesta eikä kohtaamisesta. Se voidaan kyllä liittää siihen ja vertausta voidaan ymmärtää kohtauksen problematiikan selittäjänä. Ciceron kohtaamisen malli perustuu pitkälti retoriikkaan ja sen taidon harjoittamiseen. Retoriikan taju ja osaaminen kuuluu ihmisten väliseen kohtaamiseen, mutta siihen liittyy aina toiseen vaikuttamisen intentio (Ks. Torkki 2007).

olemaan kysymys ihmisten kohtaamisesta. Siksi humanisuusulottuvuutta on Leinosen mukaan tarkasteltava itseisarvoisena asiana. Eurooppalaisesta sivistystraditiosta nousee ihmisyyden itseisarvon ideaali.⁵¹¹ Se toteutuu onnistuneessa dialogisessa kohtaamisessa.⁵¹²

Sikkelän mukaan kohtaaminen on avoimuutta toiselle. Sitä ei voi vangita tietoisien intentionaalisuuden alle. Dialogi on vastavuoroisuutta, se rakentuu samalla tavoin kuin kohtaaminen, mutta siinä on aina tavoite mukana.⁵¹³ Värin mukaan kohtaamisen vastavuoroisuudessa kummallakin osapuolella on mahdollisuus elää koettu tapahtuma myös toisen osapuolen näkökulmasta. Toisen näkökulman mukaan tuominen ei tarkoita omien tunteiden heijastamista toiseen, oman itsen kuvitteellista siirtämistä toisen paikalle. Minä–Sinä -kohtaamisessa emme voi muotoilla toista itsemme mukaiseksi, sillä silloin tuo toinen tulisi objektivoiduksi.⁵¹⁴ Itkosen mukaan kohtaaminen merkitsee jotain muuta kuin vastaan tuleminen, se merkitsee tulemista pois itsestä ja toiseuden näkemistä sellaisena kuin se varsinaisesti on.⁵¹⁵ Kohtaamistilanteessa ovat läsnä todet persoonat, jotka elävät omissa elämäntilanteissaan ja omista merkityshorisonteistaan käsin.⁵¹⁶

6.3 Johtopäätöksiä kohtaamisesta

Olen tässä luvussa selvittänyt kohtaamisen suhdetta kasvatukseen ja opetukseen. Nämä voidaan nähdä tosistaan erillisinä tai toisiaan täydentävinä kasvatussuhteeseen liittyvinä käsitteinä. Aito kohtaaminen liittyy ajatuksellisesti edellisessä luvussa määrittelemääni opetuksen ja kasvatuksen maailmaan. Tässä viitekehyksessä ymmärrän opetuksen ja kasvatuksen toisiinsa sitoutuneina ja niiden määrittelyssä näen keskeisinä seuraavat seikat:

⁵¹¹ Leinonen 2002, 42; Ks Puolimatka 1999, 33.

⁵¹² Silkelä 2003, 84.

⁵¹³ Silkelä 2003, 81; Ks. myös Komonen 2008, 26–29.

⁵¹⁴ Värri 2000, 67.

⁵¹⁵ Itkonen 1996, 132.

⁵¹⁶ Buber 1993, 91; Värri 2000, 67.

1. Kohtaaminen voidaan edellä esitetyn aineiston perusteella ymmärtää kasvatuksen ydintapahtumana. Ongelmana kohtaamisen problematiikan selvittämisessä voidaan nähdä opettamisen ja kasvatuksen erillisuus. Opetustapahtuma on kuitenkin aina kahden ihmisen välinen kohtaamistapahtuma. Opettaminen ei ole vain mekaanista informaation jakamista tai sen yhteistä prosessointia. Opetus ja kasvatustapahtumat ovatkin toisiinsa sidoksissa olevia käsitteitä ja kaikki opetus voidaan nähdä kasvatuksena.
2. Opetus tähtää aina johonkin tietoiseen tavoitteeseen ja sitoutuu kasvatukseen. Kasvatustapahtuma ei sen sijaan aina ole tietoisesti motivoitunutta. Kasvatusta ohjaavat aina jotkin tavoitteet. Kasvattajan tulisi itse määrittää ja analysoida oma kasvatustapahtumansä ja ihmiskäsityksensä, jotka ohjaavat samalla kasvatusta kohti sen tavoitteita. Tiedostettu kasvatustapahtuma toimii opetuksen metatasona, josta opettajan oppiaineeseen liittyvä substanssiosaaminen nousee.
3. Opettajan pedagogisessa ajattelussa tulee olla mukana tavoitteellinen kasvatustapahtuma. Sen perustana on pedagogisen ajattelun metataso, jonka kautta opettaja tarkastelee varsinaista opetustapahtumaa. Metataso on jäänyt ohueksi, koska sen pohtimiseen ja kohtaamisen merkityksen avaamiseen tarvittava kasvatustapahtuman filosofinen tieto on ollut vähäistä.
4. Kasvatustapahtumassa on kysymys ihmiseksi tulemisesta ja sen vuoksi kasvatustapahtuman ytimestä. Ihmisyys todellistuu kasvatettavan ja kasvattajan välisessä kohtaamisessa. Kohtaamisen filosofian ongelmana on ihmisen olemisen määrittelyn suunta. Sen vuoksi kasvatustapahtuman lähtökohtana on kasvattajan oman ihmiskäsityksen hahmottaminen. Kohtaamisen tavoitteena on ihmisyyden syntyminen edellytysten luominen.

Opettamisen ja kasvatuksen yhtymäkohta on kohtaamisessa, jossa on kyse kasvattajan ja kasvatettavan ontologisesta suhteesta olemisesta. Kahden ihmisen kohtaamisen analyysi ei ole mahdollista ilman omaa jäsentynyttä ihmiskäsitystä. Ihmisyyteen sitoutunut kohtaaminen ei synny teknisten ja sosiaalisten yhteistyötaitojen avulla. Ihmisyyden toteutuminen aidossa kohtaamisessa, ihmisten välittömässä kanssakäymisessä, kasvatussuhteessa, jossa yksilöiden maailmasuhteet kohtaavat. Virtuaalitodellisuudessa kohtaaminen ei täytä aidon kohtaamisen tuntomerkkejä.

Kohtaamisen tavoittelemisen on keskeistä kaikessa kasvatuksessa. Sen syntyminen ei ole mekaanista eikä tehokasta. Se ei alistu kasvatukselle vieraiden lainalaisuuksien ja tehokkuusvaatimusten alle. Aito kohtaaminen on tavoitteena ja kasvatuksen ideaalina ohjaamassa kasvatustodellisuutta ja kasvatuksen tutkimusta. Kohtaaminen ei synny itsestään, vaan se vaatii ponnistelua. Kohtaamiseen pyritään dialogin avulla. Dialoginen kohtaaminen voidaan ymmärtää kohtaamisen sisällön ideaalina.

7. DIALOGI JA KOHTAAMINEN

Kohtaamisen ja dialogin suhde kaipaa tarkempaa analyysiä. Voiko dialogin avulla saavuttaa kohtaamisen tilan? Onko kaikkien dialogien tavoite sama? Kohtaaminen ja dialogi ovat olleet esillä filosofiassa ja kasvatuksessa, ja viimeisen vuosikymmenen aikana ne on otettu laajalti käyttöön esimerkiksi ammattikasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa. Kohtaamisen ymmärtäminen kasvatuksen perustapahtumaksi on ajatusteni taustalla ryhtyessäni analysoimaan dialogin käyttöä tutkimuksessa. Oma mielenkiintoni tähän aiheeseen nousee oman elämäni kokemuksista ja mielenkiinnosta analysoida ja käsitteellistää omaa kokemustani. Lähtökohta on kasvatuksen käytännöstä nouseva. – Opettaja kohtaa kasvatussuhteessa päivittäin monia eri yksilöitä. Kasvatuksen tavoitteeksi ymmärrän tutkimuksessa esitetyllä tavalla ihmisyyteen kasvattamisen ja kasvatuksen tuloksena ihmiseksi tulemisen. Omassa merkityshorisontissani on kiinnittyneenä Buberin Minä–Sinä -kohtaaminen dialogisena ideaalina ja ydintapahtumana.

Käsitteenä dialogi on yhtä vanha kuin länsimainen antiikin Kreikasta nouseva tiede. Sokrateen ja Platonin keskusteluja kutsutaan dialogeiksi, jotka Aristoteleen käytössä muuttuvat dialektiikaksi. Retorisessa käytössä dialogi on ollut käytössä keskustelun muotona. Tieteen ja filosofian historiassa dialogin käsite on elänyt halki vuosisatojen, joskaan sen sisällön alaa ei ole kiinteästi määritelty. Se on vaihdellut ankarasta dialektisesta keskustelun voittamiseen tähtäävästä argumentaatiosta toisen avoimeen kohtaamiseen. Dialogin ymmärtämiseen vaikuttaa myös se, millaiseksi ymmärrämme dialogiin osallistuvien määrän ja etäisyyden. Merkitystä on myös sillä, millaiseksi ymmärrämme dialogissa saavutetun tilan ajallisen keston.

Selvitän, kuinka eri tutkijat ovat omista esiyymmärryksistään ja tavoitteistaan käsin ymmärtäneet dialogin olemuksen. Tarkastelen myös,

kuinka yhtenäistä käsitteen käyttö on ollut. Voidaanko mielekkäästi puhua dialogista ja kohtaamisesta kasvatustyössä? Jokainen avaa maailmaa omista merkityksistään käsin, mutta tieteellisen keskustelun tavoitteena on saavuttaa jonkinlainen likimääräinen yhteisymmärrys, josta keskustelua voidaan jatkaa eteenpäin.

7.1 Dialogien kirjo

Dialogista on 1990-luvun puolenvälin jälkeen etsitty apua luokkaopetukseen, verkko-opetukseen, mentorointiin ja erilaisiin työelämän tarpeisiin. Dialogin alkanut suosio ei ole vähenemään päin, pikemminkin päinvastoin. Dialogin käyttö yhteiskunnassa ja sen toimiin liittyvässä tutkimuksessa on laajentunut myös muualle kuin kasvatukseen⁵¹⁷. Jotkut tutkijat ovat löytäneet dialogin juuria historiasta,⁵¹⁸ mutta silti tosiasiaksi jää, että sen käyttöön jostain syystä herättiin viime vuosikymmenellä. Dialogin sisällöstä on erilaisia käsityksiä, samoin siitä, mihin sitä voi soveltaa. Tutkimuksessa on havaittavissa uuden etsinnän viehätyksen ohella dialogin käytön kokeilua. Mihin kaikkeen dialogia voi soveltaa?

Dialogia käytetään monessa yhteydessä ja monessa merkityksessä. Yhteistä näille merkityksille on jonkinlainen yhteys kahden tai useamman osapuolen välillä. Dialogi voi eri tulkintojen mukaan tapahtua kasvokkain, ryhmässä tai virtuaalisesti. Se toteutuu kirjoittamalla, puhumalla tai olemalla läsnä. Dialogin motiivina voi olla ihmiseksi kasvu, liiketaloudellinen menestys, monikulttuurisuusongelmat tai maailmanrauha.⁵¹⁹ Dialogin osa on samanlainen kuin kohtaamisen. Kaikki siitä jotain tietävät ja kaikille se tuntuu olevan tuttu, mutta tarkemman tarkastelun jälkeen keskustelukumppanit voivat huomata keskustelleensa eri asioista. Onhan eri asia kohdata toinen liikennevaloissa kuin kasvotusten intiimissä tilanteessa. Onkin aiheellista kysyä, mistä puhumme, kun puhumme dialogista?

⁵¹⁷ Hyvänä esimerkkinä tästä on Minna-Kaisa Järvisen (2007) Tampereen yliopistoon tekemä tutkimus dialogin käytöstä kriminaalihuollossa.

⁵¹⁸ Ks. Wink 2007, 97–98.

⁵¹⁹ Ks. Buber 1993; Heikkilä & Heikkilä 2001; Isaacs 2001; Illman 2003.

Tutkimuksen tässä luvussa esittelen suomalaisten tutkijoiden käyttämien dialogin teorioiden keskeisiä piirteitä kasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tausta-ajattelijoita tarkasteltaessa teen jaottelun dialogisuusfilosofoihin ja dialogisuusteoreetikoihin. Jaotteluita voidaan aina kritisoida ja teoreetikoiden ajattelun taustalla on löydettävissä myös jokin filosofia. Jaottelun perustana on tässä yhteydessä tutkijoiden oma lähtökohta. Osa teorioista on tehty käytännön elämään, ja niillä on esimerkiksi selvästi liike-elämää hyödyntävä funktio. Niitä kutsun dialogisuusteorioiksi.

7.1.1 Dialogisuusfilosofit

Dialogi on eri merkityksissä liittynyt aina filosofiaan. Se on ollut olennainen osa filosofiaa, sillä filosofia on olemassa juuri ihmisten välisenä dialogina.⁵²⁰ Perinteisin ymmärrys dialogista on ollut Platonin esittämä menetelmä yhteisen ymmärryksen ja tiedon hankkimiseksi. Dialogi ei ole aina ääneen puhuttua, se voi kätkeytyä myös kirjoittajan sanoihin. Filosofian harjoittaminen ja harjoittelemine tapahtuu dialogissa ja dialogina, jossa joutuu perustelemaan omia mielipiteitään ja samalla arvioimaan kriittisesti toisten käsityksiä. Dialogin voima perustuu siihen, että yhdessä saadaan aikaan parempi tulos kuin yksittäisten pohdintojen tuloksena. Filosofisena keskusteluna dialogi vaatii osallistujilta tiettyjä asenteita ja valmiuksia, joista perustavimpana on halu kuunnella ja ymmärtää toista.⁵²¹ Näin esitettynä ja ymmärrettynä filosofinen dialogi on rakenteeltaan ja pyrkimyksiltään samankaltainen kuin nykyisin esillä olevat Isaacsin ja Burbulesin esittämät mallit. Kyseessä on taito, jonka opetteleminen on mahdollista. Lopputulokseen pääseminen riippuu harjoittelijoiden oikeasta asenteesta.

Dialogisuus on ollut viime aikoina vilkkaan kansainvälisen keskustelun kohteena. Kohtaamiseen liittyvän dialogisuusfilosofian kiehtovuutta on selitetty sillä, että siinä on siirrytty transsendentaalisesta ja monologisesta

⁵²⁰ Laine & Kuhmonen 1998.

⁵²¹ Laine & Kuhmonen 1998, 194–201.

filosofiasta lähemmäs ihmisen arkista elämää.⁵²² Dialogin suosio on nostanut myös dialogista ajatuksia esittäneet filosofit keskusteluun mukaan. Tutkijat ja dialogisten mallien esittelijät ovat käyttäneet dialogisuusfilosofien malleja omien ajatustensa tukemisessa tai omien ajatustensa heuristisena aineistona.

Dialogisuuden ajatusta on sovellettu laajasti eri yhteyksissä, ja ainakin kasvatustieteiden saralla se on ollut uutta ja radikaalia, eikä Huttusen mukaan tulevaisuudessa opetuksen teoriasta ja opetuksen filosofiasta voida puhua käsittelemättä siinä myös dialogia. Huttusen mukaan dialogisuusajattelun kaksi keskeisintä taustahahmoa ovat Buber sekä kirjallisuudentutkijana ja kielitieteilijänä tunnetuksi tullut Mihail Bahtin (1895–1975).⁵²³

Dialogin ja kasvatuksen liittäminen toisiinsa ei ole uusi asia. Tunnetuimpia dialogisuuden ja pedagogisen ajattelun yhdistäjiä on ollut brasilialaissyntyinen Paulo Freire (1921–1997). Freireä ei kuitenkaan voida pitää sinä mielessä dialogisuusfilosofina kuin esimerkiksi Buberia ja Bahtinia. Freiren ajattelussa dialogisuus on reflektiota Buberin esittämään malliin ja dialogisuus on sen pedagogisen tavoitteen, demokratian välineenä.⁵²⁴ Nykyisessä dialogiin liittyvässä keskustelussa Freire on ollut

⁵²² Ks. Israel 1992, 74; Huttunen 1999, 48.

⁵²³ Huttunen 1999, 48.

⁵²⁴ Aino Hannula (2000) teki väitöstudiumuksensa Freiren ajattelusta. Filosofinen tausta on eksistentiaalis-humanistinen, ihmistä ja maailmaa korostava. Keskeisenä menetelmänä Freirellä on dialogi, johon sisältyy toiminta. Dialogin menetelmänä on keskustelu ja sen tavoitteena on kehittää tietämistä. Eksistentiaalinen vaikutus tulee esille erityisesti vapaus- käsityksessä ja ihmisyyden korostamisessa. Freire nostaa teoksissaan esille eksistentiaalisista filosofiista Buberin, Jaspersin, Sartren ja Marcelin. Eksistentiaalismin lisäksi mukana on hegeliläinen ja marxilainen dialektiikka, jotka ovat antaneet Freiren ajattelulle poliittisen leiman. Freiren ajattelun kehitysympäristönä oli katolisen kirkon sisällä marxilaisuuden ja radikaalin teologian yhteisvaikutuksesta syntynyt vapautuksen teologia. (emt.3–5) Freiren pedagogista mallia on sovellettu koulu ja yliopisto-opetuksessa eri puolilla maailmaa. Sen antina on ollut oppilaiden subjektiivisuuden korostaminen ja demokraattisuuden vaatimus. Freiren ajattelu ja sen soveltaminen koulumaailmaan on tuttua muissa Pohjoismaissa, mutta Suomessa Freiren filosofia ja siitä nouseva pedagogiikka eivät ole olleet suosiossa. Sitä on sovellettu Freiren alkuperäisen sorrettujen pedagogiikan perusajattelulle uskollisena lähinnä vankilaopetukseen 1970-luvulla. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteeksi Freire nousi 1990-luvun taitteessa. Sillä nähtiin olevan tilausta opetuksen kehittämisessä ja muun muassa aidon opettajuuden löytämisessä. (emt.6–7) Dialogi on siihen osallistujille rikas ja luova älyllinen kokemus. Se on hänen pedagogiikkansa tunnusomainen piirre. Freire määritteli dialogin keskustelijoiden väliseksi horisontaaliseksi

marginaalisessa asemassa ilmeisesti juuri edellä mainitusta valmiin pedagogiikan mallin johdosta.

Buber on yksi niistä tärkeistä keskieurooppalaisista ajattelijoista ja vaikuttajista, jotka olivat jääneet Suomessa pimentoon.⁵²⁵ Buberin ajattelu oli tuttua lähinnä teologisessa ajattelussa.⁵²⁶ Buber tuli filosofina Suomessa tutuksi varsin myöhäisessä vaiheessa, varsinaisesti vasta 1990-luvulla.⁵²⁷ Hänen pääteoksensa *Minä ja Sinä* (Ich und Du) julkaistiin Saksassa alun perin jo vuonna 1923. Kupiaisen mukaan pimentoon jäämisen syytkin ovat olleet ilmeiset. Hänen tulkintansa mukaan suomalaisessa analyttisessä ilmapiirissä ei olla oltu juurikaan innostuneita siitä saksalaisille ominaisesta ajattelutavasta, joka on helppo leimata mystisismiksi ja hämäräksi.⁵²⁸

Buberia pidetään aidon kohtaamisdialogin isänä. Teoksessaan *Minä ja Sinä* hän esittää maailman, joka hahmottuu kahden perussuhteen kautta. Perustavin suhde on kaikkien aitojen suhteiden ideaalina oleva *Minä–Sinä* ja sen vastaparina on maailmaa objektivoiva *Minä–Se* -suhde. Maailma jakaantuu kahdeksi näiden perussanojen mukaan. *Minä–Sinä* -suhteessa ei ole mitään objektina, siinä suhteessa olevalla ei ole mitään. Objektivoimattomuus toteutuu aidossa kohtaamissuhteessa. Buberin *Minä–Sinä* -kohtaamisessa tapahtuu aito, ainutkertainen toisen ihmisen kohtaaminen, jossa on mukana kohdattavien koko olemus.⁵²⁹

kommunikaatiosuhteeksi, jossa kriittisesti etsitään jotain uutta. Sitä ravitsevat rakkaus, ihmisyyys, toivo, usko ja luottamus. Keskustelijoiden määrä ei rajaudu vain kahteen, vaan kyseessä voi olla useiden ihmisten tai eri ihmisryhmien välinen vuorovaikutustilanne. (emt.39–40) Freire rakentaa ihmisen ja maailman vuorovaikutuksen synnyssä Buberin näkemystä sosiaalisen minän synnystä. Toisia varten elävä sorrettu yksilö on esineellistetty ja kokemus minälle tästä syntyy buberilaisessa dialektisessa suhteessa ulkomaailmaan. (emt. 54) Freire yhteiskunnallisti Buberin ajatuksia. Freiren ajattelussa yhdistyvät sekä Buberin käsitys ihmisestä suhteina olevana olentona että Marxin yhteiskunnallisuus. Perusajatus on samankaltainen Buberin ihmisen yksilöitymisestä Minä–Se- ja Minä–Sinä -suhteiden kautta. Minuuden kehittyminen edellyttää Freiren mukaan suhdetta sekä materiaaliseen maailman että dialogista suhdetta ihmisiin. Esineellistetty ja sorrettu ihminen ei voi eristää itseään ympäristöstään, eikä siten kehittää omaa aitoa minuuttaan (emt.85–86).

⁵²⁵ Kupiainen 1994.

⁵²⁶ Ks. Ott 1978.

⁵²⁷ Veli-Matti Värriin väitöstutkimus julkaistiin 1997. Ks. tarkemmin s. 6, alaviite 26 ja s.98.

⁵²⁸ Kupiainen 1994.

⁵²⁹ Buber 1993, 25–27; Ks. Värri 1997, 68–71; Silkelä 2003, 79.

Minä–Sinä -suhteessa olevalla ei ole toimintansa kohteena sen enempää oma Minuus kuin tuon toisen Sinuus. On vain keskinäinen ja vastavuoroinen kohtaaminen, jossa elämän olemassaolon täyteys aidosti tapahtuu.⁵³⁰ Kohtaamisten kautta ihminen kokee kuuluvansa maailmaan. Niissä näyttäytyvä maailma ilmenee aina uutena, jonain sellaisena, jota ei voida käsitteellistää, hallita tai järjestää. Buber tuo voimakkaasti esille Minä–Sinä -suhteen olemuksen, jossa ihminen ei ole kuin muu oleva, vaan välissä oleva aito persoona. Persoona on välissä olevaa todellisuutta erotuksena erottautuneesta ja riippumattomasta yksilöstä.⁵³¹ Buberin mukaan ihmisellä on vapaa tahto, jota hän toteuttaa Minä–Sinä -yhteydessä. Ihmisen, joka haluaa elää aitona ihmisenä, on välillä uskallettava altistua ei-kausaaliseen Minä–Sinä -suhteeseen. Siinä suhteessa Minä saa kokemuksen sekä omasta että toisen täydestä vapaudesta.⁵³²

Buberin peruskäsitteissä Minä–Sinä ja Minä–Se -sanaparit eivät viittaa Minän kohteina oleviin olioihin, vaan perustavanlaatuisiin suhteisiin. Buber kritisoi filosofiassaan länsimaista filosofiaa siitä, että siinä on ihmisyyttä koskevana lähtökohtana suhteista irrallaan oleva metafyyminen subjekti. Buberin ajattelussa Minä ja Sinä eivät ole merkittäviä erillisinä, vaan ne tulevat merkittäviksi vasta Minä–Sinä -suhteissa.⁵³³ Minä voi puhua toiselle vain silloin, jos hän voi olettaa, että hänen omia sanojaan pidetään tosina.⁵³⁴ Ihmisten välisissä suhteissa totuus merkitsee Buberille sitä, että kukin välittää itsensä toiselle sellaisena kuin on antamatta minkään näennäisen vaikuttaa tähän yhteyteen.⁵³⁵ Dialogi on Buberin ajattelussa esitetty ideaali, jonka toteuttamista rajoittaa halu omistaa se, jolle puhutaan. Dialogi on mahdollisuus, jonka toteutumista rajoittaa ihmisessä olevat Se-suhteet. Minä–Se -suhteessa ei voida puhua dialogista, vaan siinä on kyse monologisesta subjekti–objekti -suhteesta.⁵³⁶

⁵³⁰ Buber 1979, 46.

⁵³¹ Buber 1993, 55–56.

⁵³² Buber 1993, 76–87.

⁵³³ Värri 1997, 68–41; Huttunen 1999, 50.

⁵³⁴ Buber 1990, 201.

⁵³⁵ Buber 1993, 77.

⁵³⁶ Laine 1993, 126–127.

Buberin maailmassa kokeminen perustuu Minä–Se -suhteisiin, joissa ei ole erikseen olevaa Minää, vaan Minä kokee aina jonkin Sen. Ajatus on analoginen Husserlin intentionaalisuuden käsitteelle. Se ilmaisee kokemissuhteessa olevan subjekti–objekti -luonteen, kun taas kohtaamisessa on kyse ainutkertaisesta, aktuaalisesta subjekti–subjekti -suhteesta.⁵³⁷

Eläminen suhteiden maailmassa vaatii meiltä ennakkoluulottomuutta ja avoimuutta ottaa jokainen aito kohtaaminen vastaan. Tietoisesti tuleminen on Buberille avoimuutta kaikille tilaisuuksille siten, että otamme ne uusina ja ainutkertaisina, odottamattomina, vaikka niissä olisikin samankaltaisuutta aiempien tapahtumien kanssa.⁵³⁸ Buberin mukaan intuitio pitää meidät yhteydessä maailmaan, vaikka emme kykenekään tulemaan yhdeksi sen kanssa. Intuitiivisesti me saamme välähdyksiä siitä salaisesta todellisuudesta, jolle ei vielä ole löytynyt sanoja.⁵³⁹

Suurin osa viime vuosikymmenen aikana dialogia käsitelleistä tutkijoista on käyttänyt Buberin dialogisuusfilosofiaa mallinsa taustana.⁵⁴⁰ Laineen mukaan nykyisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa Buberia voidaan pitää tämän aihepiirin klassikkona.⁵⁴¹

Buberin rinnalla mainitaan usein saman aikakauden samankaltaisena ajattelijana Emmanuel Levinas (1906–1995). Levinasin mukaan olemme kohtaamisessa jonkin yhteisen osana. Kohtaaminen kuvaa Levinasin ajattelussa jokaisen ihmisen perussuuntautuneisuutta maailmaan.⁵⁴² Levinasin mukaan ihminen itse on substanssi. Kasvot on se filosofinen

⁵³⁷ Kupiainen 1994. Kupiaisen mukaan tässä on nähtävissä Buberin fenomenologisesti väritetty vastaus klassiseen idealismi–realismi-kiistaan. Buberin maailma muodostuu suhteissa, joissa tietoisuus ja todellisuus kietoutuvat yhteen. Maailma ei ole vain mielen sisältö tai ulkopuolinen ihmisestä riippumaton kappale, vaan se aktualisoituu sanaparien suhteissa.

⁵³⁸ Buber 1985, 10–13, 113.

⁵³⁹ Buber 1963, 86.

⁵⁴⁰ Huhmarniemi 2001, 484; Ks. Värri 1997; Aarnio 1999; Leskelä 2005; Wink 2007.

⁵⁴¹ Laine 2001, 123. Laine mainitsee toisena dialogisuusfilosofian klassikkona Hans-Georg Gadamerin. Dialogi avautuu Gadamerin ajatuksissa eri näkökulmasta kuin Buberilla. Sen taustalla on Huttusen (1999, 15) tulkinnan mukaan hänen käsityksensä Heideggerin totuus-käsityksestä, johon Gadamer kytkee Schillerin pelin tai leikin idean. Tässä kokonaisuudessa peli ei alistu pelaajan objektiksi, ilman että se menettää pelin luonteensa. Määräävää dialogissa ei ole osallistujien tietoisuus, vaan dynaaminen tapahtuma itsessään.

⁵⁴² Levinas 1996, 8.

käsite, jolla Levinas kuvaa kaipaamisen ja halun kohdetta, toista.⁵⁴³ Kasvot ovat abstrakti, ääretön toinen, joka edustaa vierailua ja saapumista minän maailmaan. Kasvot edustavat Levinasille kokonaista, kehoallista toista.⁵⁴⁴ Kasvokkain olemisessä toinen koetaan välittömässä tässä ja nyt-kokemuksessa ja kasvokkain suhteessa tapahtuu minän rajat ylittävä me-suhde. Tapahtuvassa kohtaamisessa minän ja sinän ajan virrat samastuvat ja kokemus toisesta on välitön vain niin kauan kuin minä on osallisena kokemuksen yhteisessä virrassa. Samalla tavoin kuin Buberillakin, kohtaamisen lumous, kohtaamistapahtuma rikkoontuu, kun minä muuttuu tietoiseksi subjektiksi ja kokemuksen välittömyys rikkoontuu.⁵⁴⁵ Buberin ajattelu pohjautuu vanhaan juutalaiseen perinteeseen, jossa Levinasin mukaan tähdätään, toisin kuin muussa länsimaisessa ajattelussa, dialogiin muun kuin subjektin itsensä kanssa. Levinas kritisoi Buberin ajattelua liian intiimiksi. Yhteisö ei voi olla vain kahden ihmisen suhteeseen perustuva.⁵⁴⁶

Sikkelän mukaan Levinasin näkemys eroaa Buberin ajattelusta siinä, että Levinas näkee kohtaamisen lähtökohtana toisen ihmisen toiseuden tunnustamisen ja arvostamisen ja näin kohtaaminen liittyy myös ruumiillisuuden ja vierauden kysymyksiin.⁵⁴⁷ Levinasin ja Buberin filosofioissa on merkittäviä yhteneväisyyksiä ja kummatkin korostavat tämän tutkimuksen näkökulmasta katsottuna oleellista kohtaamisen ajatusta ihmisyyden toteutumisessa. Buberin ajattelu on kuitenkin rakenteeltaan soveltuvampi dialogisuuden rakentumisen tarkasteluun.

Nykyaikaisen dialogin juuret liitetään Buberin lisäksi Bahtinin ajatteluun. Buber lähtee ajattelussaan liikkeelle reaalista toisen kohtaamisesta, kun taas Bahtinin näkökulma oli korostetun kirjallinen. Bahtinilainen dialogi liittyy kielen ja toimintojen kehitykseen. Kielen dialogisuus synnyttää erilaisten näkökulmien ja maailmojen vuorovaikutusta ja kielen ja ajattelun historian ajatellaan olevan jatkuvaa taistelua monologin ja dialogin välillä. Kieli on Bahtinin dialogissa muutosta ja vastakkainasettelua yhteneväisten ja normatiivisten ja moninaisuutta ja erilaisuutta vaativien pyrkimysten välillä.

⁵⁴³ Levinas 1996, 79.

⁵⁴⁴ Levinas 1996, 113.

⁵⁴⁵ Silkelä 2003, 82.

⁵⁴⁶ Kupiainen 1994.

⁵⁴⁷ Silkelä 2003, 81.

Bahtin rinnastaa puheen tekoon ja tähdentää konkreettisten tekojen historiallista luonnetta. Kielen analyysi on elävän puheen ja toiminnan analyysiä ja puheen ymmärtäminen edellyttää sekä historiallisen että konkreettisen todellisuuden analyysiä. Keskeisiksi bahtinilaisessa dialogissa nousevat sanat, jotka Bahtin erottaa sanakirjasanoista. Dialogiset sanat eli lausumat ovat aina vastausta toisen puhujan lausumaan ja se pitää sisällään samanaikaisesti kaksi kontekstia ja sisältöä. Dialogissa puhujien välinen erilaisuus ei erota puhujia, vaan yhdistää heidät puheen kohteeseen. Dialogi ei yhdistä puhujia muuten kuin kohteen kautta. Puhujan ääni on puhujan näkökulma johonkin kulttuurissa vaikuttavaan pyrkimykseen, se on intentio, maailmankuva. Äänellään puhuja tuottaa sanan ja lausuman, mikä muuttuu monologisesta dialogiseksi, kun kaksi tai useampia ääniä on vuorovaikutuksessa keskenään.⁵⁴⁸ Dialogi tai dialogisuus on Bahtinille monologisuuden vastakohta. Monologinen vuorovaikutus rakentuu sellaisesta tietävästä ja totuuden tuntevasta opettajasta ja tietämättömästä ja erehtyvistä oppilaasta. Tietoisuuksien vuorovaikutukseen rakentuva dialoginen vuorovaikutus ei ole silloin mahdollista. Bahtinin mukaan dialogisuus voi toteutua vain polyfoniana.⁵⁴⁹ Moniäänisyys, polyfonia, rakentuu Bahtinin mukaan eri äänistä, jotka lähestyvät eri tavoin samaa yhteistä teemaa. Yksilölliset äänet synnyttävät moniäänisyyttä, kun erilaiset tietoisuudet ja erilaiset totuudet kohtaavat dialogisessa suhteessa.⁵⁵⁰

Bahtinin tulkinnan mukaan ihminen ei ilmaise itseään ulospäin, vaan ihminen muotoutuu toisille ja itselle sellaiseksi kuin muodostuu nimenomaan dialogissa. Ihmistä voi lähestyä ja puhutella vain dialogisesti. Dialogi ei ole johtamassa johonkin, vaan se on aina jotain.⁵⁵¹ Avoimessa bahtinilaisessa dialogissa ihmisten välinen erilaisuus mahdollistaa uuden tiedon syntymisen. Bahtinilainen dialogi jää aina avoimeksi ja päättymättömäksi.⁵⁵²

⁵⁴⁸ Bahtin 1981; Bahtin 1991, 122–123.

⁵⁴⁹ Bahtin 1991, 122–123.

⁵⁵⁰ Bahtin 1991, 33–36, 50–56, 115–116.

⁵⁵¹ Bahtin 1991, 358–359.

⁵⁵² Bahtin 1981; Bahtin 1991, 122–123.

7.1.2 Dialogisuusteoreetikot

Burbulesin määrittelyn mukaan dialogi on kahden tai useamman kommunikatiivinen suhde, jossa tavoitteena on uuden tiedon löytyminen sanoihin liittyvien merkitysten avaamina.⁵⁵³ Siihen sisältyy itse keskustelun lisäksi myös keskustelijoiden vuorovaikutussuhde sekä keskusteluilmapiiri.⁵⁵⁴ Dialogi on kahden tasavertaisen yksilön vuorovaikutuksellinen suhde ja sen menestyminen riippuu osallistujien kokonaisvaltaisesta keskinäisestä sitoutumisesta. Dialogi vaatii tunteiden ja kognitiivisen ymmärryksen lisäksi keskustelijoilta keskustelijoiden hyveitä.⁵⁵⁵ Dialogi on enemmän toiminnan ilmaisua kuin tekniikkaa. Me antaudumme siihen ja se voi viedä meidät mennessään. Se, tai siinä oleminen, opitaan käytännön harjoittelun kautta. Dialogi on Burbulesille kuin peli, jota keskustelijat pelaavat. Keskustelun peliä rajaavat osallistumisen, sitoutumisen ja vastavuoroisuuden säännöt. Keskeisessä roolissa keskustelun etenemisessä ovat kysymykset, joiden varassa dialogi muodostuu. Rakennusaineena on kultaista sääntöä muistuttava vastavuoroisuuden ajatus.⁵⁵⁶

Burbules tekee eron tavallisen keskustelun ja dialogin välillä. Dialogiin osallistuvien keskustelun tyyli voi vaihdella ja sen alkamis- ja loppumiskohtaa on vaikea määritellä. Dialogiin tarvitaan Burbulesin mukaan kaksi tai useampia osanottajia. Sitä ohjaa yhteinen löytämisen henki ja se vaatii sitoutumista kommunikatiiviseen vuorovaikutusprosessiin.⁵⁵⁷

Burbulesin tulkinnan mukaan on olemassa neljää erityyppistä dialogia. Dialogi voidaan ymmärtää keskusteluna, kyselynä, debattina ja opetuksena. Erot eri tyyppien välillä selittyvät muun muassa niiden suhteesta tietoon. Pyritäänkö niiden avulla avartuvaan keskusteluun vai lopulliseen johtopäätökseen. Dialogi keskusteluna on suvaitsevaista ja siinä pyritään keskinäiseen ymmärtämiseen ja keskustelijoiden horisonttien yhdistymiseen. Horisonttien yhdistymistä ei voida löytää, vaan se luodaan yhdessä

⁵⁵³ Burbules 1993, 8–11.

⁵⁵⁴ Burbules 1993, 15, 21.

⁵⁵⁵ Burbules 1993.

⁵⁵⁶ Burbules 1993, 20–21, 79–86.

⁵⁵⁷ Burbules 1993, 7–8.

keskustelun kuluessa.⁵⁵⁸ Burbulesille dialogiset lähestymistavat eivät ole takuuvarmoja dialogin toteutumisen metodeja. Dialogi voi hyvästä yrittämisestä huolimatta epäonnistua, vaikka ihmiset pohjimmiltaan tuntevat vetoa siihen sen edustaman tasavertaisuuden ja vastavuoroisuuden takia. Dialogia voi oppia vain ottamalla osaa dialogisiin keskusteluihin yrityksen ja erehtymisten kautta.⁵⁵⁹

Burbulesin tulkinnan mukaan Platonille dialogi oli rationaalinen polku tietoon ja korkein opettamisen muoto. Niiden avulla päästiin kohti totuuden, hyvyyden ja kauneuden muuttumattomia ihanteita. Dialogin dialektiikan avulla ne voidaan palauttaa muistiin. Dialogilla on Burbulesin mukaan ennalta määrätty, teleologinen päämäärä.⁵⁶⁰

Myös Markovalle dialogi on kommunikaation teoria. Dialogi on kahden tai useamman henkilön välillä tapahtuvaa sosiaalishistoriallisiin konteksteihin merkkijärjestelmänä sidottua vuorovaikutusta. Kyseessä on dynaaminen prosessi, jossa on kolme vaihetta: aloite, vastaus ja palaute. Dialogi ei ole vain kasvoista kasvoihin tapahtuvaa vuorovaikutusta. Lausumien merkitys määrittyy keskustelijoiden aktiivisen vuorovaikutuksen tuloksena ja kieli on keskeisessä asemassa muodostettaessa yhteistä sosiaalista tietovarantoa.⁵⁶¹ Markova tekee eron käsitteiden dialogi ja dialogismi välille. Dialogismi liittyy konkreettiseen sosiaalisen kontekstiin ja sen epistemologiseen näkökulmaan ja dialogi puolestaan on sisällöltään kapeampi ja se liittyy kasvokkain tapahtuvaan sanallisen ja eleviestinnän aikaansaamaan vuorovaikutukseen, jossa ollaan välittömästi kasvokkain. Eleiden ja lausumien välittymiseen vaikuttavat dialogiin osallistujien kokemukset ja kulttuurinen tieto. Dialogin ja dialogismin käsitteiden lisäksi Markova käyttää dialogisuuden käsitettä, jolla hän tarkoittaa sekä dialogia että dialogismia.⁵⁶²

Dialogisen ajattelun kehittäjänä tunnetun Bohmin mukaan yhteiskunnan fragmentaarisuus ajaa kehittämään yhteisöllisiä menetelmiä.⁵⁶³ Dialogi on

⁵⁵⁸ Burbules 1993, 110–111, 112.

⁵⁵⁹ Burbules 1993, 143.

⁵⁶⁰ Burbules 1993, 4–5.

⁵⁶¹ Markova 1990.

⁵⁶² Markova 1990, 3–11.

⁵⁶³ Bohm 1996, 87.

merkitysten virtausta, jossa sen osanottajat jakavat ajatustensa kulkua ja tuttavat tuloksena uutta ymmärrystä ajatusten virtaan. Toisin kuin muissa keskustelun lajeissa, dialogissa ei ole kyse vastakkainasettelusta, vaan asettumisesta yhteiseen päämäärään.⁵⁶⁴ Bohmille dialogi on keino yhdessä ajattelemiseen. Sen avulla syntyy kollektiivista ajattelua, joka on vahvempaa ja merkittävämpää kuin yksilöllinen ajattelu. Kollektiivisessa ajattelussa on läsnä myös merkitysten luomisessa tarvittava hiljainen taso.⁵⁶⁵ Dialogin toteutumispaikkana Bohmin mukaan ovat isot ryhmät, joissa ei tarvita johtajaa, vaan fasilitaattoreita, joiden tehtävänä on viedä keskustelua eteenpäin. Dialogin tehtävänä on saada keskusteluun osallistuvia ihmisiä ymmärtämään toisten osallistujien mielipiteitä tekemättä niistä välittömästi johtopäätöksiä. Tavoitteena on kuunnella toisten mielipiteitä ja pohtia niiden merkityksiä. Dialogin kautta luodaan uutta yhteistä tietoisuutta ryhmän keskuudessa.⁵⁶⁶ Bohmin mukaan dialogin toteutumiselle on neljä ehtoa:⁵⁶⁷

1. Kaikkien osallistujien on paljastettava aikaisemmat käsityksensä itselleen ja toisille sekä arvioitava näitä kriittisesti.
2. Osapuolien on oltava dialogissa tasa-arvoisia, muuten kiinnostus toista kohtaan ei ole aitoa.
3. Jonkun osapuolen on ohjattava dialogia eteenpäin ja pidettävä langat käsissään.
4. Kaikkien osapuolien on oltava yhtä mieltä dialogin lopputuloksesta.

Isaacsin dialogikäsitys perustuu suurelta osin Bohmin käsityksiin.⁵⁶⁸ Isaacsin mukaan dialogissa kysymys on keskustelemisen taidosta.⁵⁶⁹ Dialogi tarkoittaa merkitysten virtausta tai laajemmin ymmärrettynä se tarkoittaa suhdetta, vuoropuhelua, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä. Dialogi ohjaa kuuntelemaan ja näkemään ja luomaan yhdessä uutta. Se antaa perinteisiä

⁵⁶⁴ Bohm 1996, 6–7; Ks. Isaacs 2001, 40–41.

⁵⁶⁵ Bohm 1996, 6–16.

⁵⁶⁶ Bohm 1996, 17, 23–30.

⁵⁶⁷ Bohm 1996.

⁵⁶⁸ Isaacs 2001, 13, 41.

⁵⁶⁹ Isaacs 2001; 2001, 56–65.

menetelmiä paremmat mahdollisuudet ymmärtää käsiteltävien ongelmien alkuperän.⁵⁷⁰

Isaacsin mukaan dialogi on paradoksi. Toisaalta tiedämme kuinka dialogia käydään, mutta toisaalta paljon on vielä dialogista oppimatta. Dialogissa ei ole kysymys vain yksinkertaisista keskustelutekniikoista, vaan aidon dialogin eteen on tehtävä jatkuvaa työtä. Isaacs näkee oman mallinsa antavan sen lukijoille dialogin muotokielen, jota kaikki voivat omalta osaltaan kehittää eteenpäin.⁵⁷¹

Isaacsin mukaan keskustelun päämääränä on päätöksenteko ja tärkeintä on toivottuun lopputulokseen pääseminen ja asian saaminen pois päiväjärjestyksestä. Keskustelu on tarpeellinen ja johtaa moniin arvokkaisiin tuloksiin. Se on Isaacsin mukaan kuitenkin tarpeellinen moniin tilanteisiin, mutta rajallinen sellaisten ongelmien ratkaisemiseen, jossa osapuolilla on liian erilaisia taustaoletuksia ja valmiita ratkaisumalleja. Dialogissa sen sijaan ratkaisua pyritään selvittämään useiden vaihtoehtojen joukosta. Tarkoituksena on herättää oivalluksia, joiden pohjalta asioita voidaan järjestää uudella tavalla. Dialogi on Isaacsin mukaan keino, jonka avulla voi saavuttaa tasapainon tunne-elämän ja järjenkäytön välillä.⁵⁷² Se on keino, jolla voidaan valjastaa yhteen kokoontuneiden ihmisten kollektiivinen älykyys.⁵⁷³

Isaacs jakaa dialogin neljään vaiheeseen eli keskustelukenttään, jotka ovat kohtelias keskustelu, kahlittu keskustelu, pohtiva dialogi ja luova dialogi.⁵⁷⁴ Keskustelujen ja keskustelijoiden tarkoituksena ei ole linnoittautua omaan kenttäänsä. Jokaisella kentällä on oma tehtävänsä ja paikkansa. Tärkeämpää on liike, joka siirtää keskustelijan kentästä toiseen päämääränä luova dialogi. Dialogin syntymiseen on olemassa tarvittavia mekanismeja, joiden suhteen tarvitaan kuitenkin aikaa ja tilaa. Dialogissa tarvitaan uudenlaista ajattelua ja herkkyyttä ottaa tilanteet oikein vastaan.⁵⁷⁵

⁵⁷⁰ Isaacs 2001, 30, 40–41; Ks. Huhmarniemi 2001, 482–483; Leskelä 2005, 189.

⁵⁷¹ Isaacs 2001, 46–47.

⁵⁷² Isaacs 2001, 39–40, 63–64; Ks. Huhmarniemi 2001, 483.

⁵⁷³ Isaacs 2001, 32; Ks. Leskelä 2005, 189; Huhmarniemi 2001, 483; Ojanen 1996.

⁵⁷⁴ Isaacs 2001, 56–62, 247–279.

⁵⁷⁵ Isaacs 2001, 256–257.

Isaacs liittää dialogin aikakäsitykseen, joka vaihtelee dialogikentän mukaan. Perinteinen kronologinen aikakäsitys mittaa aikaa jatkumona, jossa tapahtumat seuraavat toisiaan. Aika voidaan mieltää myös toisella tavoin, silmänräpäyksinä tai hetkinä, kairoksina. Isaacsin jaottelussa kronos noudattaa ulkoista aikataulua ja kairos sisäistä. Dialoginen ajattelu auttaa löytämään hetkeen kuluvaan kairoksen. Aikakäsitykset sijoittuvat keskustelukenttiin siten, että ensimmäisessä kentässä hallitsee kronos. Kohteliaalla keskustelulla on alkunsa ja loppunsa. Kahlitun keskustelun yhteydessä aika on rajallista ja se loppuu usein kesken. Pohtivan dialogin aikana ajan merkitys muuttuu ja molemmat aikamallit ovat keskustelussa mukana. Luovan dialogin aikana aika tuntuu menettävän merkityksensä, pitkäkin dialogi tuntuu vain hetkeltä.⁵⁷⁶

Dialogiin pyrkivän yksilön tulee oppia kuuntelemaan, kunnioittamaan, olemaan kärsivällinen ja puhumaan suoraan.⁵⁷⁷ Aidosti dialogia haluavien ihmisten ja organisaatioiden tulee oppia tiedostamaan dialogia jarruttavien ajattelutapojen olemassaolo.⁵⁷⁸

Dialogi on harkittua keskustelun aloittamista, mutta sen aloittamiseen ei ole valmista reseptiä. Se poikkeaa muista keskustelun lajeista, koska siihen osallistuja on osa itse menetelmää. Dialogien erityisluonteesta huolimatta siihen on selviä ohjeita, joita voi noudattaa ja ne ratkaisevat, täytyvätkö dialogin ehdot vai eivät. Kaikki dialogit eivät valmisteluista huolimatta johda toivottuun lopputulokseen. Siksi dialogia on jatkuvasti harjoiteltava ja sen syntyprosessia pohdittava tietoisesti.⁵⁷⁹ Dialogiin pyrkivän on hylättävä vanhat tottumukset ja dialogin tekniikka on opiskeltavissa. Sen lisäksi on annettava dialogille tilaa, se on koettava.⁵⁸⁰

Heikkilä ja Heikkilä näkevät innovatiivisuuden rakentuvan dialogikulttuurin varaan. He ovat yhdistäneet työyhteisöjen kouluttajina hankkimansa kokemukset dialogia käsittelevään tutkimustietoon.⁵⁸¹ Heikkilän ja Heikkilän määrittelyn mukaan dialogin lähtökohta on aina itsessä, käytettiin dialogista

⁵⁷⁶ Isaacs 2001, 278–279.

⁵⁷⁷ Isaacs 2001, 55, 96, 98–188.

⁵⁷⁸ Isaacs 2001, 70, 96.

⁵⁷⁹ Isaacs 2001, 87–89, 96–97.

⁵⁸⁰ Isaacs 2001, 91, 239–242.

⁵⁸¹ Heikkilä & Heikkilä 2001.

minkälaista määritelmää tahansa. Dialogi on osoittautunut tehokkaaksi kommunikaatiomuodoksi, jossa jokaiselle siihen osallistujalle tarjoutuu tilaisuus oppia tuntemaan itseään syvällisemmin ja muuttumaan yhdessä muiden kanssa. Muutokset alkavat dialogin osallistujasta. Ryhmän merkitys dialogissa on kuitenkin tärkeä. Se joko edistää tai hidastaa dialogin etenemistä.⁵⁸²

Muutoksen olemassaolo ja innovaatioiden tarve motivoivat ihmisiä etsimään uusia tapoja toimia. Yksilöoppiminen on tullut tässä tilanteessa tiensä päähän, oppimisen ajatellaan tapahtuvan organisaatiossa. On ryhdytty käyttämään oppivan organisaation ja uuden oppimisen käsitteitä. Dialogi soveltuu Heikkilän ja Heikkilän mukaan toimintamalliksi uuteen organisaatioiden oppimistilanteeseen.⁵⁸³ Dialogin käyttö ei ole vain ajankohtaista, vaan se on myös välttämätöntä. Muuten ei pystytä vastaamaan talous- ja työelämän alati lisääntyviin paineisiin ja haasteisiin.⁵⁸⁴

Dialogin olemus ja sen rakentuminen voidaan kasvatustieteissä nähdä eri tavoin. Heikkilä ja Heikkilä näkevät dialogin toisaalta ihmisen syväpersoonallisena prosessina, toisaalta työyhteisön tai organisaation innovatiivisuuden menetelmänä.⁵⁸⁵ Ihmiset toimivat omien perinteisten ajatustensa ja uskomustensa ja niiden kautta muodostuneen mentaalisen paradigmansa kautta. Dialogitilanteissa erilaisilla mentaalisilla malleilla varustetut ihmiset kohtaavat avoimesti toisensa ja pyrkivät rakentamaan yhteistä maailmaa.⁵⁸⁶

Dialogi on Heikkilän ja Heikkilän mukaan vastausta muuttuneeseen maailmankuvaan. Nykyisessä maailmassa on mukana perinteistä mustavalkoista vastakkainasettelua, joka estää ja hidastaa dialogista ajattelutapaa.⁵⁸⁷ Maailmankuvan muutosta jäsentää sen muuttuminen kohti postmodernin maailman vaatimuksia. Postmodernissa ei heidän tulkintansa mukaan ole mitään ehdotonta ja yhtä totuutta, vaan todellisuus on pirstoutunut moneksi. Ajattelutavan he näkevät ruokkivan joustavuutta,

⁵⁸² Heikkilä & Heikkilä 2001, 9.

⁵⁸³ Heikkilä & Heikkilä 2001, 13.

⁵⁸⁴ Heikkilä & Heikkilä 2110, 17–18.

⁵⁸⁵ Heikkilä & Heikkilä 2001.

⁵⁸⁶ Heikkilä & Heikkilä 2001, 9–18, 70–82.

⁵⁸⁷ Heikkilä & Heikkilä 2001, 21–53.

vapautta ja avoimuutta. Heikkilän ja Heikkilän näkemykset postmoderniin liittyvästä muutoksesta perustuvat dialogia käsitteleviin tutkijoihin, muun muassa Isaacsin, Sengen ja Bohmin.⁵⁸⁸

Dialogi on Heikkilälle ja Heikkilälle menetelmä, jonka avulla päästään kohti yhteistä ymmärrystä. Se on janan toinen ääripää, kun toisessa päässä on raaka debatti. Se on keskustelun menetelmä, jossa keskeisessä asemassa ovat sanojen ja ajatusten merkitykset ja niiden erilainen ymmärtäminen. Debatista siirrytään tavanomaisen keskustelun ja taitavan keskustelun kautta dialogiin.⁵⁸⁹ Kuuntelemisen taito on tärkeässä asemassa. Toisen kuuntelemisessa tavoitteena on tilanne, jossa kuuntelija alkaa katsella maailmaa toisen silmin.

Kuuntelemisen taito on tärkeää esimerkiksi tiimityöskentelyssä. Kuuntelemisen taito on Heikkisen ja Heikkisen mukaan pitkälti kulttuuri- ja työilmastosidonnaista ja siihen voidaan kiinnittää huomiota ja sitä voidaan kehittää harjoitusten kautta.⁵⁹⁰ Kuuntelemisen taitoon liittyy toisten kuuntelemisen lisäksi oman itsen kuuntelemisen taito. Itsen ja toisten kuuntelemisessä on vaikeutena yleinen objektiivisuuden vaatimus. Ihmisten välisessä kanssakäymisessä on sen tilalle hyväksyttävä subjektiivisuus, jonka avulla yhdessä pyritään kohti objektiivisuutta.⁵⁹¹ Sitä on vaikea kuvata eksplisiittisesti, mutta kokemusperäisenä hiljaisena tietona se on kokijoilleen tuttu. Itsen kuuntelemisen vaikeus tulee erityisesti esiin silloin, kun kohtaamamme informaatio on oman kulttuurin vastaista.⁵⁹² Jokaisen dialogiin osallistuvan tulee harjoitella sisäisen hiljaisuuden tilan tavoittelemista, sillä kuuntelija on itse itsensä suurin häiritsijä. Sisäinen hiljaisuus ei tule käskemällä, siksi jokaisen on sitä tietoisesti harjoiteltava.⁵⁹³

⁵⁸⁸ Heikkilä & Heikkilä 2001, 20.

⁵⁸⁹ Heikkilä & Heikkilä 2001, 56–57, 76. Heikkilän ja Heikkilän mukaan tavanomainen keskustelu eroaa dialogista jo sanan etymologian perusteella. Keskustelu pohjautuu latinan sanaan *discuss*, joka tarkoittaa jonkun murskaamista palasiksi.

⁵⁹⁰ Heikkilä & Heikkilä 2001, 112–113.

⁵⁹¹ Heikkilä & Heikkilä 2001, 114, 134.

⁵⁹² Heikkilä & Heikkilä 2001, 114.

⁵⁹³ Heikkilä & Heikkilä 2001, 117.

Heikkilän ja Heikkilän mukaan dialogi on jotain sellaista, jossa edetään ja toimitaan tietoisesti.⁵⁹⁴

Heikkilän ja Heikkilän mallin taustalla on Isaacsin dialogisuuden malli, jossa tähtäyspisteenä on yhteisön toiminta. Isaacsin nelivaiheinen malli voidaan heidän mukaansa ymmärtää ryhmän kollektiivisten oletusten, yhteisten tarkoitusten ja uskomusten koostumana. Dialogissa on kyse tiimiprosessista, jossa kuljetaan perinteisestä monologista taitavan keskustelun ja tutkivan kyselemisen kautta kohti dialogia, jossa ajatukset saavat vapaasti virrata.⁵⁹⁵

Dialogissa tapahtuvan kohtaamisen kesto on tilannesidonnainen. Heikkilän ja Heikkilän mallissa dialogi voi olla spontaanin informaali, josta siirrytään kohti formaalista, tietyt muodot täyttävää dialogia. Formaalisissa dialogissa, joka on usein etukäteen sovittu, käytetään mielellään fasilitaattoria, joka pitää dialogisuutta yllä. Spontaani dialogi voi olla kestoaltaan vain muutamia sekunteja, kun taas formaali dialogi voi kestää jopa viikkoja. Pitkät dialogit voidaan välillä keskeyttää ja jatkaa myöhemmin sovittuna aikana uudelleen. Formaaliin dialogiin liittyy pikkutarkka suunnittelu ja tavoitteiden selkeä määrittely. Heikkilän ja Heikkilän mukaan formaalit dialogit ovat yleistymässä ja niitä käytetään jonkin tiedostetun tavoitteen saavuttamiseksi.⁵⁹⁶

Dialogia on määritelty myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Luckmann määrittelee dialogin merkkijärjestelmiin perustuvaksi inhimillisen kommunikaation universaaliksi muodoksi, joka toteutuu välittömässä vastavuoroisuudessa.⁵⁹⁷ Volosinovin mukaan dialogia ei ole vain kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus, vaan kaikki ihmisten välinen verbaalinen kommunikaatio on dialogia.⁵⁹⁸ Bokeno ja Gantt ovat määritelleet dialogin yhteistoiminnalliseksi, vastavuoroiseksi, rakentavaksi, kriittis-refleksiiviseksi, osallistuvaksi ja täysipainoiseksi liittymiseksi suhteessa minän, muiden ja maailman kesken. Se pitää sisällään muun muassa tasavertaisen

⁵⁹⁴ Heikkilä & Heikkilä 2001, 134, 138–139, 145.

⁵⁹⁵ Heikkilä & Heikkilä 2001, 148–151.

⁵⁹⁶ Heikkilä & Heikkilä 2001, 177–184.

⁵⁹⁷ Luckmann 1990.

⁵⁹⁸ Volosinov 1990, 106–107, 116.

kanssakäymisen, empatian ja aidon kiinnostuksen toisesta ihmisestä.⁵⁹⁹ Dialogin luonne voidaan myös ymmärtää eri tavoin. Luckmannin edellä esitetty määritelmä piti vastavuoroisuutta dialogin universaalina määreenä. Linellin mukaan vuorovaikutuksen luonnetta määrittävät symmetrian ja asymmetrian ajatukset. Symmetrinen vuorovaikutus liittyy vapaaehtoisuuteen ja tasapainoon, asymmetrinen taas pakollisuuteen ja epätasapainoon.⁶⁰⁰ Dialogissa on tähän perustuen olemassa neljä eri tyyppiä: symmetrinen ja yhteistyöhaluinen, symmetrinen ja kilpaileva, asymmetrinen ja yhteistyöhaluinen sekä asymmetrinen ja kilpaileva muoto. Linell pitää asymmetriaa tyypillisimpänä dialogin ominaisuutena.⁶⁰¹ Dialogikumppanit ovat aaltomaisessa keskinäisessä riippuvuussuhteessa, jossa riippuvuus toisen toiminnoista ja tulkinnoista on jatkuvasti läsnä. Vuorovaikutteinen dialoginen keskustelu pitää sisällään keskustelijoiden väliset oletetut merkitykset ja oletukset, joiden kautta yhteinen ymmärrys voi syntyä.⁶⁰²

7.2 Dialogi tutkimuksessa

Tieteessä dialogin käsite on saanut eri tutkijoiden käytössä erilaisia sisältöjä ja korostuksia. Käsitykset vaihtelevat, koska tutkijat näkevät eri tavoin dialogin kokonaisvaltaisuuden, sen tavoitteen tai siihen sisältyvän yhteisen ymmärryksen tason.⁶⁰³ Dialogin merkityksen tai merkitysten selvittämiseksi on tutkittava, kuinka sitä on käytetty tutkimuksessa. Tämä tutkimus kuuluu ammattikasvatuksen alaan ja esimerkkeinä ovat tutkimukset ovat laajasti ymmärrettynä ammattikasvatuksen näkökulmasta laadittuja. Dialogia on tutkimuksissa sovellettu verkko-oppimiseen, mentorointiin, kehityskeskusteluihin sekä organisaation oppimisessa. Kaikissa esimerkeissä dialogista on etsitty apua tutkimusongelman ratkaisussa.

⁵⁹⁹ Bokeno & Gantt 2000.

⁶⁰⁰ Linell 1990.

⁶⁰¹ Linell 1990, 168–169; Ks. Aarnio 1999, 36–37; Wink 2007, 88.

⁶⁰² Linell 1990, 147–168.

⁶⁰³ Ks. Aarnio 1999, 32.

7.2.1 Dialogi ja tutkimus

Aarnion väitöstutkimus on tullut esille jo tutkimukseni alkupuolella esitellessäni sitä metodin valaistumisvaiheen yhtenä sisältönä. Verkko-opetukseen uutena menetelmänä tarvittiin uusia menetelmiä. Aarnion väitöstutkimuksessa selvitettiin opettajaopiskelijoiden dialogin kehittymistä tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten.⁶⁰⁴ Tulevaisuuden yhteiskunta on Aarnion mukaan kohtaamisyhteiskunta⁶⁰⁵, jonka paikasta ja ajasta riippumaton viestintäteknikka mahdollistaa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää vuorovaikutustaitoisuutta erityisesti dialogin osalta. Kehittäminen perustui kognitiivisen eläytymisen menetelmään, dialogisen teorian pohjalta rakennettuihin oppimateriaaleihin sekä käytännön harjoituksiin. Tietoa dialogin kehittymisestä hankittiin muun muassa havainnoimalla, kyselemällä ja keskustelemalla. Tutkittavat saivat Aarnion mukaan valmiuksia lähteä kehittämään dialogin taitoja itsenäisesti.

Jotta dialogi voisi Aarnion mukaan prosessina toteutua, on sen saavuttamiseksi harjoitettava kognitiivisen eläytymisen taitoja, jonka taustalla ovat vaikuttamassa kognitiivisen oppimisterapian ajatukset. Tämän taidon avulla osaa havainnoida omaa ajatuksenkulkuaan vuorovaikutustilanteissa. Verkkodialogiin osallistuminen edellyttää erityisiä dialogitaitoja, jotka oppii harjoittelemalla.⁶⁰⁶

Aarnio tuo väitöstutkimuksessaan esille myös Buberin ajattelun, josta hän toteaa, että se on kokonaisvaltaista ja vaativaa. Buberin dialogi on enemmän vuorokuuntelua kuin vuoropuhelua, jossa kyse ei ole älystä tai tahdosta. Siinä todellisuutta katsellaan ja kuunnellaan.⁶⁰⁷ Aarnion mukaan dialogin prosessi pitää sisällään vaativaa psyykkisten ja sosiaalisten

⁶⁰⁴ Aarnio 1999.

⁶⁰⁵ Kohtaamisyhteiskunta perustuu filosofi Pekka Himasen samannimisessä teoksessa esittämään ajatusmalliin. Himasen esittämät tiedollisuusteesi, yhteysteesi ja kunnallisteesi muodostavat synteetinä kohtaamisyhteiskunnan, jossa jokaisella yksilöllä on mahdollisuus osallistua tietoyhteiskuntaan (Ks. Himanen 1995; Castellás & Himanen 2001).

⁶⁰⁶ Aarnio 1999, 24–27.

⁶⁰⁷ Aarnio 1999, 38; Lehtovaara 1996, 43.

asioiden hallintaa ja sen kehittyminen edellyttää tietoisuutta dialogin muodostavista tekijöistä.⁶⁰⁸

Aarnion määritelmän mukaan dialogi on suuntautumistavaltaan toiseen suuntautunutta ja filantrooppista, toiselle hyvää tahtovaa merkitysten jakamista tai niiden virtaa. Dialogi rakentuu keskustelun varaan ja keskittynyt kuuntelu on siinä keskeisessä asemassa. Keskustelu rakentuu symmetrisesti ja tavoitteena on yhteisen ymmärryksen saavuttaminen. Dialogi on taito, jonka voi oppia.⁶⁰⁹ Aarnio liittää empatian dialogin yhteyteen kognitiivisen eläytymisen menetelmän avulla. Empatia kuuluu osana henkilöiden väliseen kommunikointiin. Empaattisessa prosessissa on tärkeää osata erottaa oma ja toisen näkökulma. Aarnio kuitenkin päätyi käyttämään empatian tilalla eläytymisen käsitettä, koska halusi korostaa menetelmässään toisen ymmärtämisen rationaalista puolta.⁶¹⁰

Aarnion ja Enqvistin mukaan dialogisen suhteen luomiseen ja ylläpitämiseen liittyy myös emotionaalisia elementtejä, jotka vaikuttavat ratkaisevasti siihen, kuinka onnistuneeksi dialogiksi keskustelu kehittyy.⁶¹¹ Aarnio ja Enqvist toteavat, että dialogin tarkkarajainen ja yksityiskohtainen määrittäminen on mahdotonta.⁶¹² Määrittelyn vaikeus johtuu siitä, että dialogia voidaan lähestyä eri näkökulmista. Se voidaan ymmärtää kapea-alaisen teknisesti, muodollisesti ja suppeasti tai laajasti siten, että se koskettaa kokonaisvaltaisesti ihmisen toimintaa ja olemista.⁶¹³ Omien käsityksiensä taustavaikuttajiksi he määrittävät muun muassa Bohmin, Burbulesin ja Isaacsin ajatukset.⁶¹⁴ Aarnion ja Enqvistin mukaan dialogi on vuorotoimintaa, jossa sanat ja symbolit ovat kaiken ydin.⁶¹⁵ Dialogi syntyy ja jatkuu, koska tietyt siihen sisältyvät toimintatavat toteutuvat. Osa näistä toimintatavoista luo sille perustaa, osa dynamiikkaa ja osa vie dialogia uusille poluille. Dialogin tavoitteena on luoda uutta tietoa dialogisessa,

⁶⁰⁸ Aarnio 1999, 26.

⁶⁰⁹ Aarnio 1999, 40–41.

⁶¹⁰ Aarnio 1999, 21–22.

⁶¹¹ Aarnio & Enqvist 2001, 18; Burbules 1993, 36–41; Huttunen 1999, 54–55; Kuhmonen 1999.

⁶¹² Aarnio & Enqvist 2001, 14, 17.

⁶¹³ Aarnio 1999; Aarnio & Enqvist 2001, 14; Aarnio et al. 2002, 40.

⁶¹⁴ Aarnio & Enqvist 2001, 14; Aarnio et al. 2002, 37–40; Bohm 1996; Burbules 1993; Isaacs 2001.

⁶¹⁵ Aarnio & Enqvist 2001, 17; Aarnio et al. 2002, 41.

tasavertaisessa, ei-autoritaarisessa suhteessa.⁶¹⁶ Monologi on valmiiden ajatusten kokoelma, joka on dialogin vastakohta. Dialogi ei ole valmiita ajatuksia, vaan se on uutta luova yhteinen prosessi. Verkkoympäristö on sille oivallinen tila.⁶¹⁷

Verkossa oppimisen edellytyksenä on henkilökohtaisen osaamisen tekeminen julkiseksi verkon välityksellä ja oppijoiden välinen vuorovaikutus. Dialogi sopii monen tutkijan mielestä näistä syistä hyvin verkossa oppimisen menetelmäksi.⁶¹⁸ Verkossa tapahtuva dialogi onkin määritelty esimerkiksi ihmisten tasavertaiseen osallistumiseen perustuvaksi yhdessä ajattelemiseksi ja perehtymiseksi johonkin asiaan tai toimintaan.⁶¹⁹ Verkossa työskentelyn ajatellaan vapauttavan sellaisia voimia, jotka eivät pääse esiin kasvokkain työskenneltäessä. Virtuaaliopetuksen kehittäminen on voimakkaasti kehittyvä alue erityisesti ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Opettajan oman pedagogisen ajattelun pitää kehittyä kohti ohjaavaa otetta. Mielekäs verkko-ohjaus liittyy kokemukseen henkilökohtaisesta, persoonallisesta ja inhimillisestä kohtaamisesta.⁶²⁰ Aarnion kokemukset DIANA-hankkeesta ovat tuoneet esille verkossa oppimisen vaikeuksia. Opetustyöllä on taipumus muuttua opettajajohtoiseksi ja ulkokohtaiseksi, jos kaikki eivät sitoudu dialogiseen toimintatapaan, millä tarkoitetaan avointa tiedustelua suurin kysymyksiin. Tunteiden mukanaolo on koettu tärkeäksi myös verkko-oppimisessa.⁶²¹

Verkkokoulutuksen ytimenä on ollut viikon mittainen intensiivijakso, jossa keskustelun avulla on työstetty koulutuksen keskeiset teemat. Intensiivijaksoja pohjustettiin niiden teemoja tukevalla aineistolla ja intensiivijakso muodosti vuorovaikutuksellisen teemasisältöjä ja osallistujien kokemuksia ja tuntemuksia heijastavan viestimässän. Intensiivijakson ympärille muodostavasta kokonaisuudesta Ihanainen ja Nurmi käyttävät nimitystä dialogihorisontti, joka toisaalta ilmentää verkkovuorovaikutuksen

⁶¹⁶ Aarnio & Enqvist 2001, 17–20; Aarnio et al. 2002.

⁶¹⁷ Aarnio & Enqvist 2001, 27–29.

⁶¹⁸ Ks. esim. Burbules 1993; Bohm 1996; Aarnio 1999; Isaacs 2001; Aarnio, Enqvist & Helenius 2002.

⁶¹⁹ Ks. Aarnio et al. 2002, 40.

⁶²⁰ Ihanainen & Nurmi 2007, 303, 306.

⁶²¹ Ihanainen & Nurmi 2007, 306; Aarnio 2006.

dialogisuutta ja toisaalta synnyttää sitä. Dialogi on siinä samanaikaisesti sekä syntymässä että olemassa ja se tapahtuu yksilöiden sisällä ja heidän välillään. Dialogin näkyvänä olemuksena on verkossa havaittava dialogihorisontti, mutta osallistujien mentaalisenä tilana on dialogiavaruus, jossa ajatukset ja tunteukset voivat liikkua eri suuntiin ja tulla taas näkyviksi dialogihorisontissa. Ohjaajilla ja moderaattoreilla on olennainen merkitys kohtaamisen ja läsnäolon tunnun saavuttamiseksi. Ihanaisen ja Nurmen käsitteistössä kohtaamisella tarkoitetaan sitä, että toiset osallistujat huomataan persoonina, mikä näkyy esimerkiksi nimien käyttönä ja viestinnän sävyinä. Läsnäolo tarkoittaa sitä, että viesteissä tulee viestijän persoona ja viestintähetken tunnelma esille ja viesteihin reagoidaan riittävän nopeasti.⁶²²

Ihanainen ja Nurmi itse toteavat, että dialogihorisontin käsite ja ontologia ovat poleemisessa suhteessa yleisimpiin dialogin määritelmiin, joissa dialogi on pedagogisoitu ja monologin asema on aiheettomasti asetettu vähempiarvoiseen asemaan.⁶²³ Dialogihorisontti liittyy bahtinilaiseen perinteeseen. Tärkeitä ovat dialogin kohteet ja sisältö, eivät niinkään yksilöt. Keskustelijoiden monologeilta vaikuttavat viestit muuttuvat dialogihorisonteissa dialogisiksi. Bahtinin ajatusten mukaan dialogi on monenkeskinen ilmiö ja siihen kuuluvat viesti, siihen vastaaminen, sekä viestijöiden välille syntyvä suhde. Dialogihorisontissa Ihanaisen ja Nurmen mukaan toteutuvat bahtinilaisen monenkeskisen suhteen vaatimat edellytykset.⁶²⁴

Kun dialogihorisontti on syntynyt, voidaan yksittäiset uudet viestit ymmärtää jo lähtökohdiltaan dialogisiksi, kuitenkin siten, että niissä on mukana edelleen monologisuuden olemusta. Monologisiksi dialogeiksi voidaan ajatella sellaisia viestejä, joissa kirjoittaja on viestiä tuottaessaan mielessään dialogisoinut dialogihorisontissa esiintulleita sisältö- ja kohtaamisviestejä. Nämä monologiset dialogit motivoivat toisia dialogihorisontissa olijoita osallistumaan omiin monologisiin dialogeihinsa. Aitojen monologiin ja monologisten dialogien rinnalle alkaa vähitellen

⁶²² Ihanainen & Nurmi 2007, 315–318.

⁶²³ Ihanainen & Nurmi 2007, 320; Ks. esim. Aarnio & Enqvist 2001; Aarnio 2005.

⁶²⁴ Ihanainen & Nurmi 2007, 320–321; Bahtin 1987.

muodostua aitoja dialogeja, joissa reagoidaan toisten viestien sisältöihin. Tämä on nähtävissä dialogihorisontissa viestien pariutumisenä ja ketjuuntumisena. Dialogihorisontissa keskustelut voivat muodostua polylogiksi, dialogiseksi moninkertaisuudeksi. Dialogihorisontissa toimii samanaikaisesti ja rinnakkain monologeja, monologisia dialogeja, dialogeja sekä polylogeja.⁶²⁵

Leskelä on väitöstutkimuksessaan käsitellyt dialogia mentoroinnin yhteydessä. Mentorointi on Leskelän mukaan kahdenkeskinen vuorovaikutussuhde, jossa omat ja toisen uskomukset ja merkitysrakenteet voivat asettua kriittisen ja kehittävän tarkastelun kohteeksi. Mentorointiin osallistuminen edellyttää tutkimuksen mukaan dialogista suhdetta itselle vieraan ihmisen kanssa.⁶²⁶

Leskelä tarkastelee uusintavaksi ammatilliseksi kasvuksi kutsumaansa prosessia yksilön kannalta. Tutkittavana ollut mentorointi on Leskelän mukaan kahdenkeskinen dialogin avulla tapahtuva kehittymisen ja kehittämisen menetelmä.⁶²⁷ Mentoroinnissa vuorovaikutusprosessi käsittää Leskelän mukaan mentorointidialogin sekä mentorin ja aktorin välisen henkisen keskusteluyhteyden⁶²⁸. Mentoroinnille on yleensä ominaista, että siinä ei aseteta tarkkaa aikataulua. Leskelän tutkimuksessa mentorointi toteutettiin tästä poiketen siten, että toisiaan seuraavat kerrat muodostivat suunnitelmallisen sisällön.⁶²⁹ Mentorointi ja mentorointidialogi liittyy sekä omiin itse asetettuihin tavoitteisiin että työyhteisön kehitysprojekteihin.⁶³⁰ Mentoroivassa ohjausdialogissa dialogisuus ei tarkoita avointa pyrkimyketöntä kohtaamisen tilaa. Jos ohjaajan ja ohjattavan näkemykset ovat ristiriitaisia, tulee Leskelän tulkinnan mukaan ohjausdialogissa olla

⁶²⁵ Ihanainen & Nurmi 2007, 321–323.

⁶²⁶ Leskelä 2005. Myös Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara (2006) käsittelevät aihetta artikkelissaan, jossa pohditaan onko tasavertainen dialogi mahdollista mentoroinnissa? He tarkastelevat dialogisuuden mahdollisuutta mentoroinnissa eksistentiaalisella, episteemisellä ja juridis-eettisellä tasolla.

⁶²⁷ Leskelä 2005, 17, 20. Leskelän uudistavan ammatillisen kasvun käsitteen taustalla on Ruhotien (2005c, 9) käsitys ammatillisesta kasvusta jatkuvana prosessina.

⁶²⁸ Leskelä 2005, 20.

⁶²⁹ Leskelä 2005, 56, 172, 175.

⁶³⁰ Leskelä 2005, 161.

selkeästi ohjattavan puolella.⁶³¹ Dialogi on yhdessä oppimisen menetelmä, kuitenkin siten, että se rikkoo perinteiset hierarkkiset mallit ja korostaa niiden sijaan kumppanuutta. Olennaista dialogissa on osallistuvien erilaisuus, sillä silloin se sisältää suuren potentiaalin yksilön kehittymiselle. Dialogisessa suhteessa kokemattomampi osapuoli voi saada hyötyä ja oppia toisen kokemuksista. Leskelän mentoroinnin yhteydessä käyttämä dialogin käsite on samansuuntainen kuin muidenkin työelämän tarpeista sitä määrittäneiden tutkijoiden.⁶³² Leskelä rakentaa dialogin aiempien tutkijoiden tutkimusten ja dialogisuusteoreetikoiden varaan. Dialogisuusfilosofoja ei Leskelän tutkimuksessa käytetä dialogin perusteluina.⁶³³

Myös Rautakorpi käsittelee dialogisuutta mentoroinnin näkökulmasta.⁶³⁴ Hän pohtii artikkelissaan, kuinka mentorointi ja työnohjaus soveltuvat tukemaan työn kehittämistä luovan talouden ja verkostoyhteiskunnan olosuhteissa. Rautakorpi tarkastelee mentorointia draaman ja estetiikan näkökulmista ja hän käyttää metaforina tyhjää tilaa, pysähtynyttä liikettä ja kellumista.⁶³⁵ Vaikka liike-elämän näkökulmat eivät olekaan kaikilta osin yhtenevät kasvatuksen maailman kanssa, ovat Rautakorven näkökulmat mielenkiintoisia ja nostavat esille kasvatukseen sovellettavia uusia näkökulmia.

Mentorointiin liittyy samoja ominaisuuksia kuin kasvatukseen yleensä. Kasvattajalla on jokin tavoite, jokin hyvä, jota kohti kasvua pyritään saamaan aikaan.⁶³⁶ Mentorointiin hahmotettavalla dialogilla on sama ongelma: sen tulee pyrkiä dialogiseen avoimuuteen tavoitteellisen otteen ohessa.⁶³⁷ Rautakorpi käsittelee dialogia Buberin mallin pohjalta, mutta ratkaisee avoimen vastavuoroisuuden ongelmaa mentorointiin kuuluvan hiljaisen tiedon käsitteen avulla. Dialogi on tasa-arvoinen suhde, jossa merkitysten muodostaminen tulee avoimesti mahdolliseksi. Hiljaisesta tiedosta tulee

⁶³¹ Leskelä 2005, 168.

⁶³² Leskelä 2005, 188, 192; Ks. Ojanen 1996; Isaacs 2001; Heikkilä & Heikkilä 2001.

⁶³³ Leskelä 2005, 187–193.

⁶³⁴ Rautakorpi 2006.

⁶³⁵ Rautakorpi 2006, 74.

⁶³⁶ Esim. Värri 1997.

⁶³⁷ Rautakorpi 2006, 82; Juusela, Lillia & Rinne 2000, 14.

kohtaamisen kieli.⁶³⁸ Rautakorpi käyttää mallia rakentaessaan hyväksi Shustermanin⁶³⁹ pragmaattiseen estetiikkaan liittyviä ajatuksia. Shustermanin mukaan estetiikan alue kattaa koko elämän piirin. Taidetta eivät ole vain taiteen representaatiot, vaan taidetta tehdään kaikkialla ja kaiken aikaa. Postmodernissa maailmassa ihmiset ovat kohtaamisen näyttämöllä ja jokainen on esiintyvän taiteilijan osassa. Pragmaattinen estetiikka tuo ainakin välillisesti esille ajatuksen, että esteettisen kokemuksen paikka voisi postmodernissa verkostoyhteisössä löytyä esiintyjän ja katsojan dialogissa tapahtuvasta kohtaamisesta. Käytännön elämäntilanteissa toteutuvassa draamassa elämän aikamuodoksi tulee Shustermanin mukaan nykyisyys, aito ”tässä ja nyt” oleminen. Tämä aito läsnäolo sisältää aina potentiaalisen liikkeellelähdon johonkin suuntaan.⁶⁴⁰ Pragmaattisesta filosofiasta nouseva esteettisen kokemuksen läsnäolo tarjoaa mentoroinnin tarvitseman kohtaamisen tilan, jossa hiljainen tieto voi pyyteettömästi ja avoimen vastavuoroisesti vaihtaa omistajaa.

Vähämäki on tutkimuksessaan käsitellyt dialogia osana organisaation oppimista.⁶⁴¹ Vähämälle dialogi on väline, jonka avulla saavutetaan työyhteisössä paremmin sille asetetut tavoitteet. Dialogi oli tutkijan mukaan yhteydessä vuorovaikutustaitojen kehittymiseen.⁶⁴² Tutkimuksessa tuodaan esille dialogin ja siihen liittyvän käsitteistön käytön kirjavuutta. Vähämäki ei liittänyt tutkimustaan mihinkään erityiseen dialogisuuteen, vaan noudatti dialogisuuden periaatetta.⁶⁴³ Yleisen dialogisuuden periaatteet hän jakaa tutkimuskirjallisuuden mukaan amerikkalaiseen ohjattuun dialogiin, jota esimerkiksi Isaacsin malli edustaa ja alkuperäisempään vapaata ajatuksen virtaa tavoittelevaan dialogiin, jota Buberin ajattelu edustaa.⁶⁴⁴ Vähämäki tuo Buberin mallin esille ajatteluna, jossa etsitään toisen näkökulmien ymmärtämistä, jolloin merkitykset tulkkiutuvat keskustelijoiden välisessä

⁶³⁸ Rautakorpi 2006, 83.

⁶³⁹ Shusterman 2000; 2001.

⁶⁴⁰ Rautakorpi 2006, 76.

⁶⁴¹ Vähämäki 2008.

⁶⁴² Vähämäki 2008, 22.

⁶⁴³ Vähämäki 2008, 32.

⁶⁴⁴ Vähämäki 2008, 43.

yhteydessä.⁶⁴⁵ Oman tutkimuksensa Vähämäki liittää amerikkalaiseen perinteeseen.⁶⁴⁶

Vähämäen mukaan dialogi voidaan määrittää myös sen kautta, mitä se ei ole. Dialogi ei ole monologia eikä retoriikkaa, koska sen lähtökohtana on kahden ihmisen välinen puhe. Monologissa puhe on yhdensuuntaista ja retorinen vakuuttelu perustuu puhetaidon taitamiseen ja yhdensuuntaisesti toisen vakuuttamiseen. Dialogi ei myöskään ole väittelyä eikä kompromissiratkaisujen etsimistä. Tavallisesta keskustelusta sen erottaa syvällisempi tavoite, kyse ei ole vain mielipiteiden vaihdosta, vaan yhteisen ajatuksen löytymisestä. Dialogi on kahdenvälistä tai ryhmässä tapahtuvaa, siinä on aina mukana kasvokkain olemisen luonne. Ryhmissä ja tiimeissä tapahtuva yhteisen ymmärryksen löytäminen onkin ollut yhtenä suurena motivaationa näin ymmärretyn dialogisuuden kehittämiseksi.⁶⁴⁷

Vähämäen tutkimuksessa on käsitelty Buberin tuotannossa dialogin kanssa voimakkaasti esillä ollutta kohtaamisen käsitettä. Kohtaaminen on Vähämäen tutkimuksen mukaan sellaista tilanteiden tunnistamista, jossa aidot tunteet ja näkökulmat pääsevät esille.⁶⁴⁸ Vähämäki tulkitsee työyhteisössä tapahtuvan avoimen toisen ajattelun ymmärtämisen tavoitteen toteuttavan Buberin dialogisuuden Minän ja Sinän kohtaamisen ideaalia.⁶⁴⁹ Dialogissa toisen läsnäolon tajuaminen ja oman puheen aikaansaamat reaktiot auttavat puhujaa ymmärtämään omia piilossa olevia ajatuksiaan ja auttaa näin yhteisen ymmärryksen syntymistä.⁶⁵⁰

Vähämäki kuvaa työssään johdon ja alaisten välistä dialektiikkaa ja sitä, kuinka se välillä kehittyy dialogiksi vuorovaikutussuhteena ja edellytyksenä organisaation oppimiselle. Tutkimuksessa dialektiikka on käsite, jonka avulla työntekijöiden ja johdon välinen dialoginen suhde muodostuu.⁶⁵¹ Olennaista kaikelle dialogille on se, että sen tavoitteet saavutetaan noudattamalla dialogista menetelmää. Kaikkia dialogisia menetelmiä yhdistää Vähämäen

⁶⁴⁵ Vähämäki 2009, 43; Tuomi & Sarajärvi 2004, 80–84.

⁶⁴⁶ Vähämäki 2008, 64.

⁶⁴⁷ Vähämäki 2008, 89–100.

⁶⁴⁸ Vähämäki 2008, 198; Vähämäki et al. 2006.

⁶⁴⁹ Vähämäki 2008, 100.

⁶⁵⁰ Bohm 1996; Vähämäki 2008, 100.

⁶⁵¹ Vähämäki 2008, 193–194.

mukaan niiden tavoitteellisuus ja niihin liittyvät säännöt, joita noudattamalla dialogi toteutuu.⁶⁵²

Dialogin soveltuvuudesta kriminaalihuollon käyttöön tutkimuksensa tehnyt Järvinen toteaa asiakas–työntekijä -suhteeseen keskittyvässä tutkimuksessaan, että dialogisuudesta on monenlaisia käsityksiä. Dialogit voidaan yhteisymmärryksen tavoittelun näkökulmasta jakaa kahteen näkemykseen. Toisen mukaan dialogin tavoitteena on löytää yhteisymmärrys ja toisen näkemyksen mukaan dialogissa sallitaan ristiriitaisuuksien olemassaolo.⁶⁵³ Dialogin avulla voidaan yltää kummankin osapuolen tietoon rakentuvaan asiantuntijuuteen.⁶⁵⁴ Dialogin tavoitteena Järvisen tulkinnan mukaan on rakentaa uutta yhteistä ymmärrystä, jota yksin ei voida saavuttaa.⁶⁵⁵ Järvisen tapa käsitellä dialogia on samankaltainen kuin useimpien kasvatuksen alaan tehtyjen tutkimusten. Dialogisuutta käsitelleiden teoreetikoiden tai varsinaisten dialogisuusfilosofien näkemyksiä ei analysoida tarkemmin, vaan niiden perusteella tehdään omaan tutkimukseen soveltuva dialogisuuden malli.⁶⁵⁶

Wink on ammattikasvatuksen alaan tehdyssä väitöstutkimuksessaan selvittänyt, voidaanko teollisuusyrityksen kehityskeskustelut ymmärtää dialogisina.⁶⁵⁷ Tutkimuksen tuloksena löytyi neljä erilaista kehityskeskustelun lajia: dialogi, tavanomainen keskustelu, monologi ja debatti. Dialogi erosi muista keskustelumuodoista, joissa kaikissa puhuttiin organisaation muista henkilöistä. Dialogissa rakennettiin keskustelujen kautta alaisen ja esimiehen välistä suhdetta.⁶⁵⁸ Dialogi on tullut mukaan voimakkaasti mukaan myös ammattikasvatuksen tutkimukseen.

Wink käsittelee dialogin käsitteen kehittymistä historiassa ja esittelee väitöstutkimuksessaan erilaisia dialogiin liitettyjä uskomuksia eri aikakausina. Wink toteaa omasta dialogin käsitteen käytöstään, että hän käyttää sitä postmodernin ajan mukaisesti moninaisuuksien kirjona. Dialogia

⁶⁵² Vähämäki 2008, 101–102; Isaacs 2001.

⁶⁵³ Järvinen 2007, 36.

⁶⁵⁴ Järvinen 2007, 21; Seikkula & Arnkil 2005, 33–34.

⁶⁵⁵ Järvinen 2007, 36; Isaacs 2001, 40; Seikkula & Arnkil 2005, 89.

⁶⁵⁶ Järvinen 2007, 39; Ks. Buber 1995; Bahtin 1991; Vrt Aarnio 1999; Wink 2007.

⁶⁵⁷ Wink 2007.

⁶⁵⁸ Wink 2007.

Winkin tulkinnan mukaan voidaan tarkastella filosofisesta, pedagogisesta, kommunikatiivisesta ja organisatorisesta näkökulmasta.⁶⁵⁹ Ajatus on se, että samaan käsitteeseen on liitetty eri aikakausina erilaisia uskomuksia. Onko käsite kuitenkin pysynyt samana? Vai pitäisikö puhua dialogi-termin käytön historiasta?

Wink tuo esille Wittgensteinin myöhäiskaudella kielen käyttöä ja sosiaalista todellisuutta kuvaavan kielipelin käsitteen. Kieli ja sen merkitykset opitaan käyttämällä sitä jossain yhteydessä. Käsitteen avulla voidaan ymmärtää, miksi samalla sanalla tarkoitetaan eri ihmisten käyttäminä ja eri yhteyksissä erilaisia asioita.⁶⁶⁰ Käytetyn sanan merkitys voidaan määritellä niin, että määritelmä kattaa suuren tapausten luokan, vaikkakaan ei kaikkia. Merkitys selviää sen käytössä kielessä.⁶⁶¹ Wittgensteinin mukaan sitä, miten sana toimii, ei voi arvata. Meidän on opittava sen sisältö siitä, miten sitä sovelletaan.⁶⁶² Sanat merkkijonoina ovat kuolleita, käyttö antaa niille elämän. Merkitys selviää siitä, mitä kukin sana esittää. Jos haluamme saada selville jonkin sanan merkityksen käytön, meidän tulee ottaa selville, mitä merkityksen selitykseksi sanotaan.⁶⁶³ Wittgensteinin merkityksen analyysiä voidaan tulkita myös siten, että hän ei samaista merkitystä ja käyttöä. Perusteluksi esitetään käyttötapojen erilaisuutta. Näiden näkemysten mukaan tulisikin ottaa huomioon se, että sanat ja lauseet merkitsevät jotain monella tavalla ja ainoa tapa tutustua niiden yhtäläisyyksiin on niiden käytön tarkkaileminen kielessä.⁶⁶⁴ Sanan käytön merkitys selviää huomioimalla ne kielelliset ja sosiaaliset kontekstit, joissa se esiintyy.⁶⁶⁵ Käsitteiden erilainen käyttö eri yhteyksissä voidaan selittää kielipelin ajatuksen mukaan erilaisilla sosiaalisilla pelikentillä, mutta ongelmaksi käsitteiden epämääräinen käyttö nousee silloin, kun epämääräisyys johtuu käsitteen määrittelemättömyydestä. Lyotardin postmodenin tulkinnan mukaan kielipelien avulla tehdään niin sanotut suuret

⁶⁵⁹ Wink 2007, 97–98.

⁶⁶⁰ Wink 2007, 44–45; Wittgenstein 1981.

⁶⁶¹ Wittgenstein 1981, 49.

⁶⁶² Wittgenstein 1981, 177.

⁶⁶³ Wittgenstein 1981, 237.

⁶⁶⁴ Aaltola 1979, 10.

⁶⁶⁵ Aaltola 1992, 29.

kertomukset tarpeettomiksi ja kielipeleillä hyväksytetään vallitseva merkityssuhteiden moninaisuus.⁶⁶⁶

Winkin Buberin dialogin analyysi perustuu Buberin yhteen teokseen ja sen gender-tyyppiseen tarkasteluun.⁶⁶⁷ Kuitenkin hän ilmoittaa väitöstutkimuksensa aiheena olevan kehityskeskustelun tavoitteeksi Buberin dialogin sisällön, Minä–Sinä -suhteen, koska se on yhteyttä, jossa on avoimuutta, suoruutta ja läsnäoloa.⁶⁶⁸ Wink näkee dialogin juurien olevan sokraattisessa kysymisen taidossa ja väittää sen liittyvän implisiittisesti kaikkiin myöhempiin näkemyksiin. Hän liittää sen näin myös Buberin dialogiin.⁶⁶⁹ Mitä Wink ymmärtää Buberin dialogilla? Kuinka se saavutetaan, mikä on sen luonne, sen kesto ja olemus?

Winkin tulkinnan mukaan Buber pitää dialogia ihmisten välisenä kohtaamisena. Samalla tavoin dialogia tulkitsee Winkin mukaan Freire. Dialogissa on Freirelle kyse epistemologisesta suhteesta, tietämisen ja oppimisen tavasta.⁶⁷⁰ Wink tuo esille Buberin dialogin erityisluonteena sen eksistentiaalisuuden ja kokonaisvaltaisuuden. On olemassa kolmenlaista dialogia; aitoa, teknistä ja dialogiksi naamioitunutta monologia. Aito dialogi on Buberin mukaan harvinaista, toinen kuuluu teknisen maailman vaatimuksiin ja kolmas edustaa teknisesti keskustelua jakaantuen debattiin, keskusteluun, jutusteluun sekä rakastavaisten puheisiin.⁶⁷¹ Valeasuisessa dialogissa pyritään palauttamaan kaikki tuttuun ja hallittavissa olevaan

⁶⁶⁶ Lyotard 1985.

⁶⁶⁷ Kyseessä on 1966 ilmestynyt *Between Man and Man*. Useimmat Buberin ajattelua käsittelevät tutkijat perustelevat näkemyksiään Buberin pääteoksena pidetyllä *Minä ja Sinä (Ich und Du)* teoksella, jossa Buber esitteli dialogisuusfilosofiansa pääperiaatteet. Muut teokset ovat enemmänkin pääteoksen kommentaareja. Buberin tuotannon ohuuden lisäksi erikoisena piirteenä Winkin analyysissä on Buberin liittäminen gender-tematiikkaan. Wink (2007, 65) tuo esille Buberin ajattelua kritisoineet feministitutkijat, jotka ovat kyseenalaistaneet Buberin käyttämän *Man*-sanon sisällön väittäen sen *s a a t t a n e e n* olla merkityksetöntä 1900-luvun alkupuolella, mutta tänä päivänä luettuna se herättää kysymyksiä naisten paikasta kulttuurissa. Puuttumatta tähän kysymykseen sen tarkemmin, on kuitenkin todettava, että Buberin ajattelun liittäminen feministiseen kysymyksenasetteluun on mielestäni osoitus Buberin universaalien ajattelun sisällön ymmärtämättömyydestä. Lisäksi kyse on anakronistisesta ajattelusta.

⁶⁶⁸ Wink 2007, 91.

⁶⁶⁹ Wink 2007, 97.

⁶⁷⁰ Wink 2007, 66–68.

⁶⁷¹ Wink 2007, 65; Buber 1985, 22, 199; 1993, 91; Ks. Värri 2000, 76–77; Lundan 2002, 32–33. Lehtovaaran (1996, 42–43; 1994, 223) mukaan voidaan puhua teknisestä ja avoimesta dialogista. Tekninen dialogi on olennaisesti monologia, vaikka se perimmiltään on tiedostamattomasti kaksisuuntaista ja siten dialogista.

muotoon ja sen suunta on selvästi itsestä toiseen. Keskustelu, jossa ei pyritä kommunikoimaan tai luomaan yhteyttä kehenkään on mononloginen, vaikka se ulkoiselta olemukseltaan muistuttaisi dialogia.⁶⁷²

7.2.2 Tutkimuksessa käytetyn dialogin analyysi

Edellä esitettyjen tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että suomalaisessa tutkimuksessa dialogia käytetään epäsystemaattisesti, ja dialogi saa keskustelussa erilaisia merkityksiä. Merkitys riippuu käyttäjän käyttämästä teoriataustasta sekä tutkimuskohteen asettamista vaatimuksista.

Dialogin tarkkarajaista ja yksityiskohtaista määrittelemistä pidetään mahdottomana.⁶⁷³ Wink tuo esille Gergen, Gergen ja Barretin näkemyksen, jonka mukaan mahdollisena syynä dialogin vähäiseen käyttöön on ollut dialogin merkityksen epäselvyys ja siitä johtuva määrittelyn vaikeus. Dialogista on kirjoitettu paljon, mutta selvää määritelmää ei ole kyetty tekemään. Keskustelu dialogista on ollut vaikeaa, koska keskustelijat ovat saattaneet tarkoittaa eri asioita.⁶⁷⁴

Määrittelyn sijaan erilaisuuksia selittävät erilaiset näkökulmat, joista dialogia avataan. Dialogi voidaan ymmärtää kapea-alaisen teknisesti, muodollisesti ja suppeasti tai laajasti siten, että se koskettaa kokonaisvaltaisesti ihmisen toimintaa ja olemista.⁶⁷⁵ Dialogin käytössä tutkijat ovat havainneet erilaisia korostuksia. Se voidaan ymmärtää Isaacin tavoin amerikkalaistyyppisenä ohjattuna dialogina. Buberin dialogia pidettiin alkuperäisempänä, mutta vaikeampana toteuttaa.⁶⁷⁶ Yhtenä jaotteluperusteena oli juuri se, kuinka kokonaisvaltaisesti dialogi koskettaa

⁶⁷² Värri 2000, 76–77; Buber 1985, 22; 1993, 91. Lundan (2002) tutki oppilaan ja opettajan kohtaamista lukiossa Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa ja sovelsi kolmen dialogityypin mallia tutkimustuloksiinsa. Lundanin (2002, 146–149) tutkimuksen mukaan lukiossa menestyvien mallina oli tekninen ja valeasuinen dialogi, silmätikuilla monologinen ja aitoon dialogisuuteen suuntautuneet Lundan luokitteli hiljaisiksi kärsijöiksi.

⁶⁷³ Aarnio & Enqvist 2001, 14, 17; Wink 2007.

⁶⁷⁴ Wink 2007, 92, 94; Gergen, Gergen & Barret 2004, 39–40.

⁶⁷⁵ Aarnio 1999; Aarnio & Enqvist 2001, 14; Aarnio et al. 2002, 40.

⁶⁷⁶ Vähämäki 2008, 43.

ihmisen olemista.⁶⁷⁷ Dialogin erilaisuutta ja määrittelemättömyyttä selitettiin myös sen erilaisella käytöllä historiassa. Tämän tulkinnan mukaan eri aikoina on ollut kyse samasta dialogista, jota on tulkittu eri näkökulmista. Näkökulmien kirjo liittyy edelleen siihen, mitä ymmärrämme dialogilla.⁶⁷⁸

Dialogin määrittelyn vaikeudessa on turvauduttu myös poissulkemisen menetelmään. Vähämäen mukaan dialogi määrittyy sen kautta, mitä se ei ole. Tällaisen määrittelyn kautta selviää, että dialogi ei ole yhdensuuntaista monologia, eikä perustu retoriseen vakuuttamiseen. Dialogi ei myöskään ole väittelyä eikä tavallista keskustelua.⁶⁷⁹ Sen sijaan yleensä dialogin vastakohtana pidettyä dialektiikkaa Vähämäki pitää sinä välineenä, jonka kautta dialoginen suhde muodostuu.⁶⁸⁰

Dialogin määrittelemistä pidetään vaikeana. Kuitenkin tutkimuksen mukaan sen voi opetella ja sen avulla voi saavuttaa asetetun tavoitteen. Aarnion ajatuksia soveltamalla dialogin voisi ymmärtää kvalifikaationa. On olemassa erityisiä dialogitaitoja, joita voidaan opetella.⁶⁸¹ Vähämäen mukaan kaikki dialogi tapahtuu dialogista menetelmää käyttäen. Menetelmä koostuu eri dialogien synteesisistä ja koossa pitävänä voimana ovat dialogin säännöt sekä asetettu tavoite.⁶⁸²

Tavoitteen asettaminen on eräs syy dialogissa käytettyjen teorioiden ja mallien moninaisuuteen ja yhdistelemiseen. Verkkopedagogiikassa tavoitteena on uutta luova yhteinen prosessi.⁶⁸³ Leskelän mentorointidialogissa ovat mukana sekä itse asetetut tavoitteet että työyhteisön kehitysprojektit.⁶⁸⁴ Vähämäen mukaan dialogin avulla pyritään ymmärtämään omia piilossa olevia ajatuksia ja auttamaan näin yhteisen ymmärryksen syntymistä.⁶⁸⁵ Järvisen mukaan dialogin tavoitteena on rakentaa uutta yhteistä ymmärrystä, jota yksin ei voida saavuttaa.⁶⁸⁶

⁶⁷⁷ Aarnio 1999; Aarnio & Enqvist 2001, 14; Aarnio et al. 2002, 40.

⁶⁷⁸ Wink 2007, 97–98.

⁶⁷⁹ Vähämäki 2008, 89–100.

⁶⁸⁰ Vähämäki 2008, 193–194; Vrt. Wink 2007.

⁶⁸¹ Aarnio 1999, 24–27.

⁶⁸² Vähämäki 2008, 101–102; Ks. Isaacs 2001.

⁶⁸³ Aarnio & Enqvist 2001, 27–29.

⁶⁸⁴ Leskelä 2005, 161.

⁶⁸⁵ Vähämäki 2008, 100.

⁶⁸⁶ Järvinen 2007, 36.

Dialogin määrittelyn problemaattisuus tulee esille myös dialogisuusteoreetikoiden ja -filosofien käytössä. Eri näkökulmista huolimatta dialogi sidotaan aiempiin näkemyksiin dialogista. Tutkijat rakentavat omaa dialogin malliaan aiempien tutkijoiden tai tausta-ajattelijoiden varaan, mutta eivät käytä jotain tiettyä ajattelijaa mallinaan, vaan kombinoivat dialogin omaan käyttöönsä sopivaksi. Tutkijoiden dialogin taustateorioiden käyttö on ambivalenttia. Toisaalta dialogi ymmärretään buberilaisittain, toisaalta sillä on selvä käytännön hyötyfunktio, jonka perustaksi soveltuu paremmin jokin muu dialogisuuden malli.

Buberin kohtaamisen ideaali kiehtoo tutkijoita, mutta se tuntuu olevan liian vaikea toteuttaa käytännössä. Useimmat tutkijat käyttivät Buberin dialogia yhtenä mallina tutkimuksessaan, vaikka kokivat sen soveltamisen vaikeaksi tai mahdottomaksi. Winkin mukaan Buberin dialogin erityisluonteena on sen eksistentiaalinen luonne, mikä tekee siitä kokonaisvaltaisen ja vaikean.⁶⁸⁷ Erityisesti Buberin dialogin kokonaisvaltaisuutta pidettiin haasteellisena ja vaikeana toteuttaa esimerkiksi verkko-oppimisessa.⁶⁸⁸ Voiko eri teoreetikoiden tai filosofien ajatuksia pilkkoa tai sovittaa eri malleihin? Voiko esimerkiksi Buberin voimakkaasti eksistentialismiin sitoutuneen ajattelun irrottaa sen omasta viitekehyksestä ja soveltaa sitä sille itselleen vieraalla maaperällä? Eikö juuri kokonaisvaltaisuus tarkoita sitä, että se tulee ottaa kokonaisena, koko kohtaamisen maailmaa selittävänä dialogin mallina?

Kokonaisvaltaisuudesta ja vaikeudesta huolimatta Buber on mukana kaikissa esimerkkien teemoissa. Aarnio esittää Buberin dialogin ideaalina, mutta soveltumattomana verkko-oppimiseen, koska siellä tavoitteena on keskustelun kautta etsittävä yhteinen ymmärrys.⁶⁸⁹ Buberin sijaan Aarnio etsii dialogiin syvyyttä empatian avulla, jota hän kutsuu eläytymiseksi.⁶⁹⁰ Aarnion ja Enqvistin mukaan verkkodialogin onnistuminen riippuukin suurelta osin siihen liitetyistä emotionaalisista elementeistä.⁶⁹¹ Buberin huomioimisesta huolimatta lähestymistapa on enemmän psykologinen kuin filosofinen. Buberin dialogiin liittyvä kohtaaminen on Vähämäen tutkimuksen

⁶⁸⁷ Wink 2007, 65.

⁶⁸⁸ Aarnio 1999, 38.

⁶⁸⁹ Aarnio 1999, 40–41.

⁶⁹⁰ Aarnio 1999, 21–22.

⁶⁹¹ Aarnio & Enqvist 2001, 18.

mukaan sellaista tilanteiden tunnistamista, jossa aidot tunteet ja näkökulmat pääsevät esille.⁶⁹² Vaikka Vähämäki rakentaa dialogin mallinsa amerikkalaisen perinteen varaan, tulkitsee hän työyhteisössä tapahtuvan avoimen toisen ajattelun ymmärtämisen tavoitteen toteuttavan Buberin dialogisuuden Minän ja Sinän kohtaamisen ideaalia.⁶⁹³ Mentoroinnin yhteydessä Leskelä ei tukeudu Buberin dialogisuusfilosofiaan, mutta Rautakorpi sen sijaan käsittelee dialogia Buberin mallin pohjalta. Rautakorven mentorointidialogi on lähimpänä buberilaista aitoa dialogia. Siinä dialogi on tasa-arvoinen suhde, jossa merkitysten muodostaminen tulee avoimesti mahdolliseksi. Dialogissa hiljaisesta tiedosta tulee kohtaamisen kieli.⁶⁹⁴

Buberin dialogin käytön yhtenä vaikeutena on sen tavoitteen mystisyys. Mikä on se yhteinen *Zwischen*, jota siinä tavoitellaan? Voiko sen tavoittelemiseksi rakentaa menetelmän? Kuinka se toteutuu virtuaalitodellisuudessa? Rautakorven mukaan mentorointidialogissa on tavoite, mutta sen toteutumisesta ei ole takeita. Aito hetkessä oleminen pitää aina sisällään potentiaalisen liikkeellelähdön, vaikka suunnasta ei ole varmuutta.⁶⁹⁵

Voiko verkossa tapahtua aitoa kohtaamista tai voiko siellä olla aitoa dialogia? Vastaus riippuu siitä, kuinka kohtaaminen tai dialogi määritellään. Ongelmana keskustelussa on ollut se, että suuri osa dialogin varaan mallejaan rakentavista tutkijoista on perustellut ajatteluaan joko yhtenäisellä dialogiperinteellä⁶⁹⁶ tai mielestäni dialogisuusfilosofien väärillä tai ainakin liian laveilla tulkinnoilla⁶⁹⁷. Dialogisuusmalleissa ja ennen kaikkea niiden ontologioissa on perustavaa laatua olevia eroja, joiden hahmottaminen vaatii perehtymistä mallien taustoihin ja niiden perusrakenteisiin. Uudempi tutkimus on kiinnittänyt tähän huomiota ja esimerkiksi Ihanaisen ja Nurmen artikkelissa malli rakentuu selvästi yhdenlaisen ja rajatun dialogisuusmallin

⁶⁹² Vähämäki 2008, 198; Vähämäki et al. 2006.

⁶⁹³ Vähämäki 2008, 100.

⁶⁹⁴ Rautakorpi 2006, 83.

⁶⁹⁵ Rautakorpi 2006, 76.

⁶⁹⁶ Ks. Wink 2007.

⁶⁹⁷ Aarnio 1999.

varaen, jota on sovellettu verkko-oppimisen ymmärtämiseen ja perustelemiseen.

Ihanaisen ja Nurmen verkko-opetusta varten rakentama malli rakentuu bahtinilaisen teorian varaen erotuksena monien käyttämään buberilaiseen malliin. Buberilainen rakenne on dialogisuushorisontissa mukana tutustumisvaihteessa, mutta varsinainen dialogisuushorisontti on bahtinilaisen teorian mukainen.⁶⁹⁸ Bahtinilainen monenkeskinen, vuorovaikutukseen ja viestijöiden väliseen yhteisymmärrykseen rakentuva malli ei vaadi osallistujilta reaaliaikaista samassa tilassa kasvokkain olemista. Siihen osallistuvien määrää ei ole Bahtinin teoreettisessa mallissa rajattu.

Keskustelussa dialogista ja sen soveltumisesta kohtaamiseen esiintyy myös uusia näkökulmia. Kohtaamisen käsitteellä tarkoitetaan eri asiaa silloin, kun tavoitteena on selittää kasvun edellyttämään kasvatukseen liittyvää humanisaatioprosessia, kuin silloin, kun tavoitteena on saada verkkokeskustelija kokemaan itsensä persoonaksi. Yksi keskustelua vaivaava ongelma onkin ollut käsitteiden epämääräinen käyttö. On eri asia kohdata virtuaalitodellisuus kuin reaalitodellisuus. Siksi niiden perustelutkin dialogin osalta ansaitsevat omat perustelunsa.

Bahtinilaiseen monikeskiseen dialogin ajatukseen perustuvassa mallissa ennen verkkoon rakentuvaa monologien, dialogien ja polylogien verkostoa keskustelijat tutustuvat toisiinsa. Tutustumisprosessissa on otettu mukaan buberilainen ajattelu, joka Ihanaisen ja Nurmen mukaan auttaa muuttamaan Minä–Se -suhteen Minä–Sinä -suhteeksi.⁶⁹⁹ Dialogihorisontin etenemisen näkökulmasta tutustuminen on olennaista, mutta onko se buberilaista? Onko Buberin ajattelun pohjalta ajateltavissa, että siirto Se-tasolta Sinä-tasolle on pysyvä muutos?

Buberin käyttäminen verkko-opetuksessa on hankalaa ja verkkodialogiin sopiviksi Aarnio ja Enqvist määrittävät Bohmin, Burbulesin ja Isaacsin ajatukset.⁷⁰⁰ Leskelän mentorointidialogin mallissa ei tukeuduta

⁶⁹⁸ Ihanainen & Nurmi 2007, 319.

⁶⁹⁹ Ihanainen & Nurmi 2007, 319.

⁷⁰⁰ Aarnio & Enqvist 2001, 14; Aarnio et al. 2002, 37–40; Bohm 1996; Burbules 1993; Isaacs 2001.

dialogisuusfilosofeihin. Tarvittavana taustateoriana ovat aiemmat suomalaiset tutkijat sekä dialogisuusteoreetikot.⁷⁰¹ Vähämäki räätälöi eri dialogeista itselleen sopivan mallin, jossa hän katsoo noudattavansa yleistä dialogisuuden periaatetta.⁷⁰² Buberin dialogin vahvuudeksi hän esittää toisten näkökulmien etsimisen.⁷⁰³ Oman tutkimuksensa hän liittää Isaacsin edustamaan amerikkalaiseen perinteeseen.⁷⁰⁴ Ihanainen ja Nurmi rakentavat dialogihorisontin malliin perustuvan mallinsa bahtinilaisen perinteen varaan, jossa merkittäviä ovat dialogin kohteet ja sisältö, eivät niinkään yksilöt.⁷⁰⁵

Dialogin käsittelemisen vaikeutta voidaan helpottaa liittämällä siihen etuliitteeksi se näkökulma, josta sitä lähestytään. Leskelä käytti mentorointiin liittyen käsitettä mentorointidialogi, mikä hänen määrittelyistään käsin vaikuttaa käsitettä selventävästi. Leskelän tapa käyttää mentorointidialogin käsitettä tekee siitä eräänlaisen uuden käsitteen, jonka sisältöä määrittää mentorointiin liittyvät erityiset vaatimukset. Mentorointidialogista näyttää Leskelän käytössä puuttuvan dialogiin usein liitettävä vapaan tapahtumisen ajatus. Leskelän tutkimuksessa mentorointidialogi liittyy sekä omiin itse asetettuihin tavoitteisiin että työyhteisön kehitysprojekteihin.⁷⁰⁶ Leskelän mentorointidialogissa dialogisuus ei tarkoita avointa pyrkimyksetöntä kohtaamisen tilaa, vaan sen suunta on ohjaajan asettaman tavoitteen mukainen.⁷⁰⁷ Rautakorven määrittelyissä mentorointidialogi muistuttaa enemmän perinteistä dialogia ja sen problematiikkaa. Rautakorpi tuo esille mentorointidialogin tavoitteellisuuden ongelman. Aidon dialogin tulisi olla avoin. Mentorointiin hahmotettavalla dialogilla on tavoitteen suhteen sama ongelma kuin kasvatuksessa yleensä. Mentorointidialogin tulee pyrkiä dialogiseen avoimuuteen tavoitteellisen otteen ohessa.⁷⁰⁸

Samalla tavoin dialogin käyttöä selventää, jos sen käyttöä verkko-opinimisen yhteydessä kutsutaan verkkodialogiksi. Verkkodialogin

⁷⁰¹ Leskelä 2005, 187–193.

⁷⁰² Vähämäki 2008, 32.

⁷⁰³ Vähämäki 2009, 43; Tuomi & Sarajärvi 2004, 80–84.

⁷⁰⁴ Vähämäki 2008, 64.

⁷⁰⁵ Ihanainen & Nurmi 2007, 320–321; Bahtin 1987.

⁷⁰⁶ Leskelä 2005, 161.

⁷⁰⁷ Leskelä 2005, 168.

⁷⁰⁸ Rautakorpi 2006, 82; Juusela, Lillia & Rinne 2000, 14.

yhteydessä on pohdittava sen suhdetta kasvatukseen ja opetukseen. Oppimistilanne, jossa keskustelukumppanit eivät ole kasvokkain, on perinteisen kasvatukseen liittyvän kohtaamisen näkökulmasta ongelmallinen. Jos kasvatuksessa on kysymys ihmiseksi tulemisesta, kuinka se tapahtuu virtuaalitodellisuudessa.⁷⁰⁹

Dialogin määrittelemisen vaikeus näkyy myös suhteessa kohtaamisen laatuun. Voiko dialogille rakentaa aikataulun, voiko sitä ohjata? Voiko aito kohtaaminen tapahtua virtuaalitodellisuudessa, vai tarvitaanko ihmisten väliseen kohtaamiseen reaalisesti läsnä olevaa ihmistä?

Dialogiseen kohtaamiseen osallistuvien määrästä on erilaisia tulkintoja dialogin tapahtumapaikasta riippuen. Mentoroinnissa, kehityskeskusteluissa ja työelämässä dialogi on kahdenvälistä tai ryhmissä tapahtuvaa ja se tapahtuu useimmiten kasvokkain.⁷¹⁰ Verkkodialogi tapahtuu virtuaalitodellisuudessa kahden tai useamman keskustelijan kesken. Siinä dialogi on monenkeskinen ilmiö ja siihen kuuluvat viesti, siihen vastaaminen sekä viestijöiden välille syntyvä suhde.⁷¹¹ Verkkodialogissa on Ihanaisen ja Nurmen mukaan jotain sellaista, mitä kasvokkain olemisessä ei tavoiteta. Pedagoginen ajattelu korostuu siinä eri tavalla.⁷¹² Verkkodialogissa näyttää tapahtuvan siirtyminen kasvatuksesta kohti opetusta ja ohjaamista. Toisaalta verkkodialogissa näyttäisi olevan tarvetta kasvokkain olemiseen, johon tarpeeseen mallissa vastataan sen intensiivijaksolla.⁷¹³ Kasvokkain oleminen motivoi tutkijat etsimään buberilaisen dialogin ideaalia. Ongelmaksi tulee jo edellä mainittu buberilaisen mallin kokonaisvaltaisuus. Mistä työyhteisössä kohtaaville tulee Buberin kohtaamiseen tarvittava eksistentiaalinen syvyys?

Kehityskeskustelujen, mentoroinnin ja työelämän tarpeisiin liittyvä dialogi ei liity varsinaisesti kasvatukseen. Verkkopedagogiikka sen sijaan on ollut voimakkaasti esillä uutena pedagogisena mallina, erityisesti aikuisopetuksessa, mutta sitä ollaan voimakkaasti tuomassa myös toiselle asteelle. Verkkopedagogiikassa korostuvat perinteistä opetusta enemmän

⁷⁰⁹ Vrt. Hollo 1959; Harva 1981.

⁷¹⁰ Leskelä 2005, 17, 20; Wink 2007, 52; Vähämäki 2008, 89–100.

⁷¹¹ Ihanainen & Nurmi 2007, 320–321; Bahtin 1987.

⁷¹² Ihanainen & Nurmi 2007, 303, 306.

⁷¹³ Ihanainen & Nurmi 2007, 315–318.

pedagogiset taidot, mutta kasvatuksen luonne muuttuu tai jää pois. Oman tutkimukseni näkökulma on kasvatusta. Kuinka erilaiset dialogin tulkinnot sopivat sen yhteyteen?

7.3 Dialogi kasvatuksessa

Tämän pääluvun erottaminen edellisestä kokonaisuudesta perustuu siihen, että sen kautta dialogin käyttö erityisesti kasvatuksessa tulee sille. Edellisen luvun verkko-opetukseen liittyvät osat olisi voinut käsitellä myös tässä osassa, mutta oman kasvatustieteen näkökulman perusteella käsitelen tämän luvun omana kokonaisuutena. Toinen jaotteluun vaikuttanut ongelma on ammattikasvatuksen alan laajuus. Mitkä edellisen luvun aiheista eivät olisi mahtuneet sen alaan?

Esittelen seuraavassa dialogin käytön kasvatustieteissä. Aluksi tuon esille dialogin käytön historiaa. Sen jälkeen käsitelen dialogin käyttöä pedagogisena mallina, opetusharjoittelussa ja verkko-oppimisessa. Viimeisessä luvussa tuon esille dialogin käyttöä suomalaisessa kasvatustieteessä.

7.3.1 Dialogi kasvatustieteissä

Dialogin liittäminen kasvatukseen ja opetuksen periaatteeksi juontaa Huttusen mukaan juurensa 1950-luvun Saksaan ja siellä heränneeseen Buberin ajattelun pohjalta tapahtuneeseen innostukseen. Dialogisuuden on nähty jopa olevan ratkaiseva käänne koko länsimaisessa filosofisessa ajattelussa. Sitä pidetään miellyttävänä sen tämänpuoleisuuden ja elämänläheisyyden takia. Ainakin kasvatustieteen osalta kyseessä on jotain uutta ja radikaalia. Dialogiopetus-termiä käytetään kuitenkin runsaasti ja ylimalkaisesti siten, että sillä voidaan tarkoittaa yksinkertaisesti keskustelun tai dialogin hyväksikäyttöä opetustilanteessa ilman, että dialogia on mielletty filosofiana tai pedagogisena periaatteena.⁷¹⁴

⁷¹⁴ Huttunen 1999, 48–49.

1970-luvulla dialogi käsitteellistettiin hegeliläisittäin ihmisten väliseen kohtaamiseen liittyväksi pedagogiseksi malliksi. Dialogipedagogiikan tavoitteeksi tuli oppijan kokonaisvaltaisen persoonallisen kehityksen tukeminen. Pedagogista ohjaussuhdetta määrittivät oppijakeskeisyyden lisäksi aiemmat kokemukset ja opiskeluympäristö. Dialogipedagogiikka kehittyi induktiiviseen ja individualistiseen suuntaan. Dialogi tulkittiin pedagogiseksi keskustelutekniikaksi, jonka avulla ohjaaja pyrki aktivoimaan oppijan omien kokemusten havainnointia ja itsereflektointia. Dialogi käsitteellistettiin yksilösuuntautuneesti kasvoista - kasvoihin suhteeksi kytkemättä sitä oppimisen yleisempiin tavoitteisiin.⁷¹⁵

Se, mitä dialogiopetuksella tarkoitetaan, riippuu siitä, mitä dialogilla tarkoitetaan. Buberin ajattelun varaan rakentuva pedagogiikka on erilaista kuin esimerkiksi Isaacsin tai Burbulesin mallien varaan rakentuva opetus. Huttusen buberilaisen tulkinnan mukaan Minä–Sinä -suhteessa kaksi erillistä persoonaa kohtaa toisensa ilman, että kumpikaan on toisen toiminnan kohteena. Mahdollisuus kohdata toisensa todellisina ihmisinä on mahdollista vain dialogisessa Minä–Sinä -suhteessa.⁷¹⁶ Voiko opettaja toimia autoritaarisessa suhteessa dialogisesti? Kieltäkö aito dialogi auktoriteetin? Huttusen tulkinnan mukaan dialogi on opetuksessa indoktrinaation vastakohta, sillä siinä pyritään antamaan oppilaalle valmiuksia tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa. Dialogi voidaan nähdä myös todellisuuden yhdessä hahmottamisena, molemminpuolisena ja monitasoisena. Opetusta rasittavat monet erilaiset opetustyöhön ja yhteiskuntaan sisäänrakennetut epädialogiset suhteet, mutta juuri tästä syystä koulutyössä ja kasvatuksessa tulee ainakin pyrkiä aitoon dialogiin.⁷¹⁷

Dialogin käyttö kasvatuksessa ja opetuksessa voidaan ymmärtää eri tavoin ja eri asioita korostaen. Vaikka kasvatusta ja opetusta voidaan nähdä toisilleen synonyymeinä, pitää opetus sisällään aktiivisemmin opetettavan tavoitteen. Sarja käsittelee dialogia erityisesti opetuksessa käytettävänä pedagogisena mallina, jonka avulla on mahdollista yhdistää opetus- ja oppimistilanteissa ohjaajan systemaattista tietämystä oppijan ei-

⁷¹⁵ Sarja 2003a, 77.

⁷¹⁶ Huttunen 1999, 50; Laine 1993, 127.

⁷¹⁷ Huttunen 1999, 57–58.

systemaattiseen tietoon. Dialogiopimisessa on kyse oppijan ja ohjaajan välisestä yhteistyöstä prosessissa, jossa molemmat vuorovaikutuksen osallistujat ovat omista näkökulmistaan katsoen toiminnan subjekteja.⁷¹⁸

Eri dialogiteorioita erottaa keskeisesti se, nojaavatko ne teleologiseen vai ei-teleologiseen käsitykseen yksilön tietoisuuden kehityksestä.⁷¹⁹ Yksi tärkeä dialogin edellytys on sen vastavuoroisuus, mikä tarkoittaa osallistujien keskinäistä kunnioitusta ja huolehtimista. Dialogisuuteen sisältyy näin vaatimus käänteisyydestä ja refleksiivisyydestä. Vuorovaikutuksen muodot vaihtelevat oppimistilanteissa riippuen siitä, onko kyseessä teleologinen vai ei-teleologinen käsitys todellisuuden luonteesta eli halutaanko dialogin kautta saada aikaan ennalta määrätty vastaus tai johtopäätös vai sallitaanko tilanteen avoimeksi jättäminen.⁷²⁰

Sarjan mukaan dialogipedagogiikka on käsitteenä laaja ja pohjautuu erilaisiin opetus- ja oppimiskäsityksiin, jotka toteuttavat erilaisia dialogimuotoja. Käsitysten monimuotoisuus johtuu erilaisista käsityksistä ihmisestä, yhteiskunnasta ja luonnosta.⁷²¹

Sarja on tarkastellut dialogin käyttöä erilaissa kasvatustieteen perinteissä. Behavioristisen ohjausdialogin määrittävänä tekijänä on ohjaajan aktiivisuus ja asiantuntemus. Dialogi on lähinnä ohjaajan sisäistä dialogia siitä, mitä ja miten on opittava ja arvioitava oppimisen tuloksia. Humanistisessa näkemyksessä ohjaaja on oppimisen käynnistäjä ja oppimista ohjaava prosessi on pikemminkin opiskelijan itsensä reflektiivinen monologi.⁷²²

Sarja käsittelee dialogia pedagogisena mallina ja hänen mukaansa, kun ohjaajan ja oppijan välistä suhdetta kuvataan dialogin periaatteiden mukaisesti, on oppimisen sisältö erityisesti keskeisessä asemassa. Sisällöllisen vuorovaikutuksen korostaminen ei Sarjan mukaan kuitenkaan muuta dialogin luonnetta, koska ohjaajaan ja oppijan näkemykset voivat lähentyä toisiaan vasta silloin, kun heillä on yhteinen oppimisen kohde.⁷²³

⁷¹⁸ Sarja 2003a, 76.

⁷¹⁹ Burbules 1993.

⁷²⁰ Sarja 2003b, 86–87; Burbules 1993.

⁷²¹ Sarja 2003a.

⁷²² Sarja 2003a, 77; Rauste-von Wright 1994.

⁷²³ Sarja 2003a, 77.

Pedagogisissa yhteyksissä dialogi tulisi Sarjan mukaan nähdä mahdollisuutena yhdistää ryhmän jäsenten erilaisia näkökulmia.⁷²⁴ Pedagoginen dialogi edellyttää kaikkien siihen osallistuvien osapuolien aktiivista ja vapaaehtoista osallistumista, halua avoimesti vaihtaa ajatuksia ja vastavuoroista toisen kunnioittamista.⁷²⁵ Sarja on jäsentänyt eri oppimismuotojen sisällä olevat keskustelumuodot seuraavasti:⁷²⁶

1. Monologi. Tavoitteena on faktatietojen hallinta. Ohjaavana oppimiskäsityksenä behaviorismi ja kognitivismi.
2. Opastava vuoropuhelu. Tavoitteena on formaalisen ajattelun kehittyminen. Ohjaavana oppimiskäsityksenä on konstruktivismi.
3. Reflektiivinen dialogi. Tavoitteena on itseohjautuvuuden kehittyminen. Ohjaavana oppimiskäsityksenä on sosiokonstruktivismi.
4. Kriittinen dialogi. Tavoitteena on uuden tiedon luominen. Ohjaava oppimiskäsitys on tilanne- ja kulttuurisidonnainen.

Pakkanen on selvittänyt mitä dialogisuus voisi olla opettajan työssä. Miten tahansa määriteltynä kasvattaminen pitää sisällään aina ajatuksen toiseen vaikuttamisesta.⁷²⁷ Luukkaisen mukaan kasvattaja on aina maailman tulkki, joka avaa maailmaa kasvavalle dialogissa.⁷²⁸ Dialogisuuden vastavuoroisuus ja avoimuus on ongelmallinen suhteessa kasvatuksen tavoitteellisuuteen. Heikkilän ja Heikkilän esittämät ihmisyyttä kunnioittavat dialogikulttuurin tavoitteet sopivat hyvin opetustyöhön.⁷²⁹ Dialogikulttuuriin kuuluu olennaisena osana opettajan ja oppilaan tasavertaisuus ja tästä nouseva avoimuus ja toisen näkökulman tajuaminen. Näillä edellytyksillä dialoginen kohtaaminen voi olla oivalluksen valon lyhyt välähdys pimeässä.⁷³⁰

⁷²⁴ Sarja 2003b, 85.

⁷²⁵ Silkelä 2003a, 84.

⁷²⁶ Sarja 2003b, 88.

⁷²⁷ Pakkanen 2002, 242; Shor & Freire 1987; Puolimatka 1997; Värri 2000.

⁷²⁸ Luukkainen 2004, 273.

⁷²⁹ Pakkanen 2002, 244; Heikkilä & Heikkilä 2001.

⁷³⁰ Pakkanen 2002, 244–246.

Dialogiseen ajatteluun sisältyy voimakas kulttuurirajat ylittävä ihanteellisuus, mutta lähtökohdan tulee olla lähellä opetustyön arkea. Pakkanen kirjoittaa tasaveroisuuteen pyrkivän dialogisen ajattelun kehittymisen vaikeudesta.⁷³¹ Toinen haaste opetukselle on aikakäsitys. Dialogisuuden rakentaminen vaatii opetustilanteelta joustavuutta ja yleisluonteisuutta myös ajankäytön suhteen. Pakkanen oivalluksen mukaan kyse on huomattavasti enemmän elämänasenteesta kuin tekniikasta. Dialogisuuteen kuuluu olennaisena osana Heideggerin eksistentialismista tuttu silleen jättämisen ajatus, jota Pakkanen ei näe koulumaailman arjen näkökulmasta realistisena. Voidaanko tavoitteellisen opetuksen yhteydessä puhua mielekkäästi dialogisuudesta? Dialogisuus edellyttää toteutuakseen opettajalla hallussa olevan tavoitteen, ilman tätä on kyse vain spontaanista keskustelusta.⁷³² Yhtenä vaihtoehtona on ajatus siitä, että opetus on jatkumo, jossa monologit ja dialogit ottavat tilaa liukuvasti tilanteiden vaihtuessa.⁷³³

Dialogiin liittyy koulussa monia kysymyksiä. Antavatko koululle annetut tavoitteet tilaa dialogisen suhteen toteutumiselle? Onko tavoitteena avartaa oppilaan maailmasuhdetta vai onko kyseessä pedagoginen dialogi, joka on näin määrittäessään muuttunut ahtaasti ymmärrettynä dialogista monologiksi, jossa opettaja antaa tietoa oppilaille?⁷³⁴ Yhtenä ratkaisuna Pakkanen esittää Rauhalan situationaalisen ajattelun, jonka mukaan opettaja ei siirrä tietoaan oppilaalle, vaan oppilas tulkitsee sen oman tilanteensa kautta.⁷³⁵ Pakkanen pohtii, mitä dialogisuus voisi olla. Hän näkee sen eräänlaisena jatkumona, jossa toisessa päässä on Buberin Minä–Sinä -suhteen kaltainen tila, jota Heikkilä ja Heikkilä edustavat.⁷³⁶

⁷³¹ Pakkanen 200, 247. Yhtenä esimerkkinä Pakkanen tuo esille ns. muka-kuuntelun. Nähdäkseni monien dialogisuuteen liittyvien teknisten toimintojen ja oppien vaara on tässä. Asioiden ulkokohtaisen tekeminen ei johda ainakaan syvemmän tason dialogiin.

⁷³² Pakkanen 2002, 247–253.

⁷³³ Laine 1995; Pakkanen 2002, 250.

⁷³⁴ Pakkanen 2002, 251–252; Huttunen 1999, 48.

⁷³⁵ Pakkanen 2002, 252; Rauhala 2005.

⁷³⁶ Pakkanen 2002, 260, Heikkilä & Heikkilä 2001.

Tästä yhteydestä siirrytään kohti sellaista dialogista suhdetta, jossa toiseen voidaan vaikuttaa ja sitä voidaan käyttää opetustilanteessa.⁷³⁷

Lundan tutki lisensiaatintutkimuksessaan opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksen tehtävänä oli osoittaa, miten dialogisuus tulee esille lukio-opetuksen oppimistilanteissa, millaiset oppimistilanteet sisältävät dialogisuutta ja kuinka sitä voidaan kehittää. Kyseessä oli empiirinen tutkimus, jonka teoriataustana oli Buberin dialogisuusfilosofia. Tutkimus tehtiin heuristisella tutkimusotteella. Lundan perusteli Buberin valintaa sillä, että oppimistilanteessa osapuolet ovat toisilleen ainutlaatuisia persoonia, jotka tarvitsevat aikaa toistensa kohtaamiseen. Tämänkaltaisen tutkimus on jäänyt vähemmälle teknologisten uudistusten vallatessa alaa myös koulumaailmassa. Lundan liikkuu kasvatusfilosofian alalla ja perustelee Buberin valintaa samankaltaisella näkemyksellä persoonan erityisyydestä ja monimutkaisuudesta. Luonnontieteellinen tapa selittää ihmistä ei ole riittävä. Tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole tarkastella Buberin filosofiaa kriittisesti ja kokonaisvaltaisesti, vaan nostaa esille tämän keskeisiä avainteemoja ja soveltaa niitä konkreettisesti.⁷³⁸

Sikkelä käsittelee dialogia opetusharjoittelussa kohtaamisen näkökulmasta. Hän tarkastelee aidon kohtaamisen mahdollisuutta sekä dialogisuuden ja kohtaamisen suhdetta. Silkelän mukaan kaikki aktuaalinen elämä on kohtaamista. Virikkeitä pohdintaansa Silkelä on saanut Buberin ja Levinasin dialogisuusfilosofiasta. Kohtaaminen liittyy ihmisen maailmassa olemisen problematiikkaan, jossa elämäntilanne ja elämänmuoto luovat kohtaamiselle kontekstin. Kohtaaminen on Silkelän määrittelemänä vuorovaikutusta, toisen subjektin kohtaamista.⁷³⁹

Sikkelän mukaan dialogilla tarkoitetaan keskustelevaa suhdetta ympäristön kanssa. Se on kielellistä kanssakäymistä, keskustelua ja yksilön sisäistä vuoropuhelua. Dialogi on myös aktiivista, vapaaehtoista, vastavuoroista ja reflektiivistä. Kyse ei kuitenkaan ole vain puhutusta kielestä, vaan oman ja toisen ajatteluun tutustumisesta. Tutustumisen

⁷³⁷ Pakkanen 2002, 260. Myös Värri (2000) edustaa Pakkasen näkemyksen mukaan tätä kantaa.

⁷³⁸ Lundan 2002.

⁷³⁹ Silkelä 2003, 79.

aikana on aina otettava myös välimatkaa omaan tietoiseen minuuteen. Dialogi on yleensä vastavuoroinen prosessi, joka sijoittuu kummankin henkilön todellisuuskokemukseen ja kontekstiin. Dialogi voi olla myös vallankäyttöä, jossa toista alistetaan. Silkelä käsittelee dialogisuutta yhdessä kohtaamisen kanssa ja toteaa, että kohtaamiseen verrattuna dialogisuus on tietoisesti intentionaalista, kun taas aito kohtaaminen ei palaudu tietoiseen intentionaalisuuteen.⁷⁴⁰

Sikkelä avaa kohtaamisen problematiikkaa opetusharjoittelun näkökulmasta. Silkelä tulkitsee tapahtumaa fenomenologis-eksistentiaalisen filosofian näkökulmasta. Kyseessä on prosessi, jossa erilaiset maailmasuhteet kohtaavat, ja kohtaajat avautuvat toiselle persoonalle horisonttien yhteensulautumisessa. Kyseessä on Levinasin⁷⁴¹ termin ”hyppy äärettömyyteen”, jonka jälkeen subjekti palatessaan kokee sisäisen maailmansa uudenaikaisina merkityksinä. Kohtaaminen määrittäytyy tämän näkemyksen kautta minuuden uutena löytämisenä toisen ihmisen hyväksymisen kautta. Aito kohtaaminen on Silkelän mukaan tila, joka merkitsee täyteyttä ja ajattomuutta.⁷⁴²

Ojasen mukaan ihmisen kasvu mahdollistuu dialogissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vuorovaikutus mahdollistaa parhaimmillaan sen, että me osaamme suhtautua aidosti toiseen ihmiseen Toisena. Dialogi on myös prosessi, jossa löydetään jotain uutta. Ojasen mukaan dialoginen ohjaussuhde on kasvatussuhde, jossa ohjaaja on vastuussa siitä, että tekee kaiken voitavan toivotun kasvun edistämiseksi. Dialogissa oleminen sisältää kaksi ehtoa: 1) avoin yhteys toiseen 2) oleminen kokonaisuutena aitona ihmisenä.⁷⁴³

Ojasen dialogin määritelmä lähtee liikkeelle sen peruslähtökohdista. Maailma ja ihminen itse ovat ihmiselle mysteerit. Me emme synny maailmaan valmiina, mutta me voimme kasvaa kohti ihmisyyttä tietoisuuden ja keskustelukyvyn ansiosta. Ihminen tarvitsee täydeksi ihmiseksi tullakseen toista ihmistä ja tämä tapahtuu dialogissa yhdessä toisen kanssa tai

⁷⁴⁰ Silkelä 2003, 81.

⁷⁴¹ Levinas 1996.

⁷⁴² Silkelä 2003, 79.

⁷⁴³ Ojanen 2003, 17.

ohjaajan tukemana. Dialogisessa vuorovaikutussuhteessa molemmat osapuolet ovat hyötyjiä. Tekninen dialogi on dialogia, jossa etsitään faktoja, ja ihmettely on vain tilapäistä ja näennäistä. Avoin dialogi rakentuu aitoon mietiskelevään otteeseen, eikä siinä vaadita heti tajuamaan koettua.⁷⁴⁴ Avoin dialogi edellyttää rohkeutta ja kiinnostusta kohdata toinen Toisena. Se mahdollistaa sellaisen rakentavan luovan toiminnan, jossa kummankin osapuolen kokemussyhteys todellisuuteen säilyy. Tekninen dialogi perustuu rajoittuneeseen tarkkaavaisuuteen, joka todellisuudessa ei kuuntele toista eikä avaudu toiseen arvostavasti. Ojasen käsitteinä avoin dialogi on aitoa dialogia.⁷⁴⁵

Ojasen dialogin käsite muistuttaa Buberin subjektien välille muodostuvaa kohtaamissuhdetta. Siinä on olennaista kahden persoonan välinen yhdessä koettu suhde, jossa vähintään toinen osallistuu ja elää yhteisen tapahtuman samanaikaisesti Toiseuden näkökulmasta. Avoimessa aidossa dialogissa oleminen merkitsee ennen kaikkea ihmiseksi kasvamista.⁷⁴⁶ Dialogi on kuitenkin ohjauksen välineenä ja dialoginen kanssakäyminen tapahtuu Ojasen mukaan ohjaajan johdattelemana. Ojanen nostaa dialogin yhteyteen myös hiljaisen tiedon. Dialogin avulla voidaan antaa tilaa hiljaiselle, intuitiiviselle tajuamiselle.⁷⁴⁷ Dialogia kohti pyrkivän ohjaajan tulisi Ojasen mukaan uskaltaa olla persoona, olla vakuuttunut omasta merkittävyydestään ja olla kasvatustilafilosofi, joka sietää epävarmuutta ja ottaa haasteet rohkeasti vastaan.⁷⁴⁸

Itkonen väitöstutkimus käsitteli laajasti fenomenologista filosofiaa. Itkonen sovelsi fenomenologiaa kasvatuksen teemoihin ja työssään hän käytti laajasti ja syvällisesti filosofista osaamistaan. Itkonen työ oli hänen oman otsikointinsa mukaan esseistinen montaasi kasvatustilafilosofian perusteiksi. Tutkimuksessaan Itkonen kertoo heräämisestään teknikko-opettajasta filosofiksi. Teos on sekä tutkimusaiheeltaan että terminologialtaan fenomenologinen. Kirjan rakenne artikkeliväitöskirjana avautuu lopusta

⁷⁴⁴ Ojanen 2000.

⁷⁴⁵ Ojanen 2000, 60–64; Ojanen 2003, 17.

⁷⁴⁶ Ojanen 2003, 18.

⁷⁴⁷ Ojanen 2000, 66–69; Ojanen 2003, 18.

⁷⁴⁸ Ojanen 2003, 20.

käsin.⁷⁴⁹ Kirjan yhtenä pääteemana on dialogisuus, jonka yhteydessä hän avaa Buberin ajattelua. Kirjassa käydään analyttisesti läpi Buberin ajattelun rakenteita. Itkosen tulkinnan mukaan Buberin Minä–Sinä -asennoituminen rakentuu yhdessä ihmisen koko olemassaolon kanssa ja se merkitsee avoimuutta, vastaanottavaisuutta ja täysinäistä sitoutumista⁷⁵⁰. Itkosen mukaan dialogisuuden käsitettä ei voi tarkastella erillään kohtaamisesta. Kohtaamiseen ei voi liittyä Itkosen tulkinnan mukaan mitään vaatimuksia, se on tapahtuma ilman yhteisen historian tai kohtalon jakamista. Kohtaaminen tarkoittaa Itkosen mukaan jotain muuta kuin vastaan tulemista: se tarkoittaa itsestä pois tulemista, toiseuden näkemistä sellaisena kuin Se varsinaisesti on.⁷⁵¹ Itkosen teoksessa käsitellään kasvatustieteen keskeistä teemaa enemmän filosofian kuin kasvatustieteen näkökulmasta. Veli-Matti Värri sanoin voi todeta, että se on lähes esoteerinen.

Värri on filosofisessa tutkimuksessaan selvittänyt dialogista kasvatusta. Värri 1997 valmistunut väitöstudium on tehty Tampereen yliopiston filosofian laitokselle, mutta sen käsittelemä aihe on kasvatukseen liittyvä.⁷⁵² Hyvä kasvatustieteen kasvatustieteen hyvään tuo esille Värri oman kasvatustieteen perusteet. Värri tutkimuksen lähtökohtana on Platonin esittämä Menonin paradoksi, jonka mukaan kasvattajalla tulee olla näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei tiedäkään, mitä hyvä varsinaisesti on.⁷⁵³ Värri ajattelu kasvatustieteen mahdollisuudesta ja tavoitteesta muistuttaa Hollon aikanaan esittämää kasvamaan saattamisen ajatusta.⁷⁵⁴ Kasvatustieteen voi Värri mukaan toteutua vain dialogisessa kasvatustieteessä. Tutkimuksessaan Värri on tukeutunut Merleau-Pontyn eksistentiaaliseen fenomenologiaan ja Buberin dialogisuustieteen filosofiaan, joita hän on käyttänyt tutkimuksensa heuristisena aineistona.⁷⁵⁵ Buberin ajattelussa ihmisen maailmasuhde perustuu kahteen erilaiseen suhteeseen, joita hän kutsuu Minä–Se- ja Minä–Sinä -suhteiksi. Ihmisen perussuhde maailmaan on Minä–Se -suhde, mikä ei kuitenkaan ole

⁷⁴⁹ Itkonen 1996.

⁷⁵⁰ Itkonen 1996, 130.

⁷⁵¹ Itkonen 1996, 131–132.

⁷⁵² Värri 2000. Värri väitöskirja julkaistiin alun perin 1997. Tutkimus otettiin käyttöön Tampereen yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan oppikirjaksi.

⁷⁵³ Värri 2000, 26–29.

⁷⁵⁴ Hollo 1959, 64–65.

⁷⁵⁵ Värri 2000, ix, 15–17.

aito suhde, sillä siinä erotellaan subjekti ja objekti toisistaan. Buberin ajattelun mukaan kokemus koetaan aina itsessä, ei maailman ja itsen välillä. Värin havainnon mukaan Buber korostaa dialogisessa suhteessa kohtaamista, joka syntyy ihmisten välille. Kohtaamisessa syntyvä molemminpuolisuuden tila ei ole kummankaan omaisuutta eikä aikaansaannosta. Kohtaamisessa yksilön persoona muotoutuu välittömässä yhteydessä toisen persoonaan. Dialoginen suhde on mahdollista vain jos molemmat osapuolet ylittävät yksilöllisyytensä ja suuntautuvat toisiinsa. Värin mukaan kohtaamisessa Minän yhteys Sinään on välitön ja Minän ja Sinän välillä ei ole mitään käsitteellistä. Kohtaamisen välittömyyteen ei voida liittää pyrkimyksiä, pyyteitä tai ennakointia. Kohdattava Sinä on Minän ylittävä olemisen mysteeri. Kasvatussuhde perustuu kaksisuuntaiseen emotionaaliseen kokemukseen. Kasvattajalla on kuitenkin eri näkökulma kuin kasvatettavalla, sillä tavoitteena on samanaikaisesti sekä vaikuttaa kasvatettavaan että kohdata tämä persoonana.⁷⁵⁶

Värin mukaan kasvattajan tiedolla on yhteys kasvatustietoisuuteen. Se koostuu kasvattajan oman prosessoinnin kautta hankituista tiedoista, joita kasvattaja pyrkii välittämään eteenpäin. Päämäärä ei saa olla ennalta päätetty.⁷⁵⁷

Huttunen on väitöstutkimuksessaan tarkastellut dialogisopetuksen filosofiaa.⁷⁵⁸ Huttusen havainnon mukaan kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä yhdeksi dialogisuusfilosofian käsittelemisen ongelmaksi nousee sen vahvuudeksiinkin mainittu ymmärrettävyys. Sitä käytetään terminä runsaasti ja sillä tarkoitetaan yleensä dialogin tai keskustelun hyväksikäyttöä opetuksessa sitomatta sitä sen filosofiseen taustaan. Tällainen pedagoginen dialogi muuntuu itse asiassa itsensä vastakohtaksi, perinteiseksi pedagogiseksi monologiksi, jota voidaan löytää jo Platonin myöhäisimmistä dialogeista⁷⁵⁹.⁷⁶⁰

⁷⁵⁶ Värri 2000, 63–92.

⁷⁵⁷ Värri 2000, 91–92.

⁷⁵⁸ Huttunen 1999.

⁷⁵⁹ Platonin myöhäiskauden keskusteluja ei voi parhaalla tahdollakaan pitää avointa yhteistä ymmärrystä etsivinä dialogeina.

⁷⁶⁰ Huttunen 1999, 50. Huttunen toteaa, että Bahtinin (1991, 123) kielenkäytössä pedagoginen dialogi on halventava nimitys, mitä sen ei tarvitse olla. Itse asiassa Huttunen ja esimerkiksi Värri (2000) hahmottavat tutkimuksissaan pedagogaista

Huttusen mukaan dialoginen asenne tai dialogisuus tarkoittaa avoimuutta keskustelulle. Opettajan puolelta se on valmiutta kohdata oppilaat avoimesti myös monologisen opetuksen keskellä. Opiskelijan puolelta dialogisuus tarkoittaa valmiutta sisäiseen dialogiin, vaikka dialogia opettajan kanssa ei syntyisikään.⁷⁶¹

Huttusen tulkinnan mukaan Buberin Minä–Sinä -suhteessa kaksi erillistä persoonaa kohtaa toisensa ilman, että kumpikaan on toisen toiminnan kohteena. Mahdollisuus kohdata toisensa todellisina ihmisinä on mahdollista vain dialogisessa Minä–Sinä -suhteessa.⁷⁶² Voiko opettaja toimia autoritaarisessa suhteessa dialogisesti? Kieltääkö aito dialogi auktoriteetin? Huttusen tulkinnan mukaan dialogi on opetuksessa indoktrinaation vastakohta, sillä siinä pyritään antamaan oppilaalle valmiuksia tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa. Dialogi voidaan nähdä myös todellisuuden yhdessä hahmottamisena, molemminpuolisena ja monitasoisena. Opetusta rasittavat monet erilaiset opetustyöhön ja yhteiskuntaan sisäänrakennetut epädialogiset suhteet, mutta juuri tästä syystä koulutyössä ja kasvatuksessa tulee ainakin pyrkiä aitoon dialogiin.⁷⁶³

Huttunen rakentaa synteetin Buberin, Bahtinin ja Burbulesin malleista. Dialogiopetus rakentuu buberilaisittain kohtaamiseen, mutta opetustilanteessa dialogiin osallistujilta vaaditaan Burbulesin mallin mukaisia kommunikatiivisia kykyjä, joita tulee kehittää kaiken aikaa.⁷⁶⁴ Huttusen dialogiopetuksen filosofian perusperiaatteet perustuvat Burbulesin ajatuksiin.⁷⁶⁵ Huttunen esittää teoksessaan kootusti periaatteet, joita dialogissa olisi toteutettava, jotta se olisi dialogia.⁷⁶⁶

mallia, jossa dialogi on keskeisessä asemassa. Kriitiikin ydin on dialogin ymmärtäminen vain pedagogisena kikkana ilman sen syvällisempää analysointia.

⁷⁶¹ Huttunen 1999, 57–58.

⁷⁶² Huttunen 1999, 50; Laine 1993, 127.

⁷⁶³ Huttunen 1999, 57–58.

⁷⁶⁴ Huttunen 1999, 57.

⁷⁶⁵ Burbules 1993, 80–82.

⁷⁶⁶ Huttunen 1999, 56.

1. Osallistuminen, jonka täytyy perustua vapaaehtoisuuteen. Jokaisella pitää olla mahdollisuus vaikuttaa aktiivisesti keskustelun aiheeseen ja sen kulkuun.
2. Sitoutuminen. Dialogissa etsitään yhteistä ymmärrystä ja yhteisten merkitysten etsimistä. Tämä vaatii osallistujilta sitoutumista yhteisen ymmärryksen etsimiseen, vaikka se vaatisi muuttamaan omia näkemyksiä.
3. Vastavuoroisuus, jossa on kysymys kultaisen säännön periaatteen toteutumisesta.
4. Dialogiin kuuluu olennaisena osana sitoutuminen rehellisyyteen ja vilpittömyyteen, vaikka ei ole olemassa mitään ulkoisia tarkkailumekanismeja.
5. Reflektiivisyys, joka liittyy sekä omaan että toisten ymmärrykseen. Kriittisessä reflektiossa alistetaan omat ja toisten mielipiteet samanlaiseen arvioon.

Huttusen mukaan dialogissa on aina kyse elävien ja puhuvien ihmisten välisestä suhteesta. Inhimilliseen elämään kuuluvat mukaan myös emotionaaliset elementit, jotka voivat joko auttaa tai ehkäistä dialogin syntymistä.⁷⁶⁷ Burbulesin mukaan dialogi rakentuu kuuden emotionaalisen elementin varaan, joista ensimmäisenä on osallisuus ja välittäminen. Dialogissa on Burbulesin mukaan kyse aina jostain muusta kuin pelkästä keskustelusta. Siksi siinä vaaditaan myös erityislaatuista sitoutumista. Muita tarpeellisia emotioita ovat luottamus, kunnioitus, arvostus, affektit ja toivo, jotka auttavat sitoutumaan toiseen.⁷⁶⁸

⁷⁶⁷ Huttunen 1999, 54.

⁷⁶⁸ Burbules 1993, 36–41; Huttunen 1999, 54–55.

7.3.2 Kasvatuksessa käytetyn dialogin analyysi

Kouluopetukseen liittyvä dialogi rakentuu useimmiten elävien ihmisten kohtaamisiin.⁷⁶⁹ Tästä syystä kouluopetukseen ja opettajankoulutukseen liittyvässä tutkimuksessa dialogi näyttäytyy yhtenevämpänä kuin edellä esitetyssä tutkimuksessa. Ympäröivä yhteiskunta sanelee opetukselle tavoitteita ulkoapäin. Huttusen mukaan aito dialogi nähdään koulumaailmassa tärkeänä tavoitteena, koska sen tarve nousee kasvatuksen omista lähtökohdista.⁷⁷⁰

Suurimmalla osalla tutkijoista aidon dialogin ideaalina on Buberin malli.⁷⁷¹ Buberin ajattelulla on ollut vahva asema kasvatukseen liittyvässä dialogisessa keskustelussa aina 1950-luvulta lähtien.⁷⁷² Sen vahvuutena näyttää kasvatuksessa, kuten muussakin tutkimuksessa, olevan kohtaamisen luonne mallissa. Kahden erillisen persoonan objektivoimattomassa ja avoimessa kohtaamisessa tuntuu olevan läsnä se, mitä kohtaamiseen voidaan kasvatuksen näkökulmasta ajatella rakentuvan⁷⁷³. Sitä pidetään tavoitteena, vaikka sen saavuttaminen tuntuu koulumaailman ja opettajankoulutuksen näkökulmasta vaikealta, jopa mahdottomalta. Opetusharjoittelua ja siinä tapahtuvaa kohtaamista ja dialogia buberilaisen ideaalin mukaan lähestyvä Silkelä nostaa tämän ongelman esille artikkelissaan. Buberin dialogi soveltuu hyvin opetusharjoittelun ohjaamiseen, mutta silloin on kyse eri asiasta kuin aidossa kohtaamisessa. Dialogissa voi tapahtua aitoa kohtaamista, joka on ei-kielellistä, epäintentionaalista ja ihmisenä olemiseen liittyvää. Dialogi sellaisenaan on kuitenkin intentionaalista ja erilaista kuin aito kohtaaminen.⁷⁷⁴

Buberin dialogi olisi ilmeisesti sopivin ideaalitapaus kohtaamiseen, mutta ideaali ei tunnu toteutuvan opetustyön arjessa. Buberilaisen dialogin

⁷⁶⁹ Ks. Huttunen 1999, 54.

⁷⁷⁰ Huttunen 1999, 57–58.

⁷⁷¹ Sarja 2003; Pakkanen 2002; Lundan 2002; Värri 2000; Huttunen 1999; Itkonen 1996.

⁷⁷² Huttunen 1999, 48.

⁷⁷³ Värri 2000; Huttunen 1999, 50; Laine 1993, 127.

⁷⁷⁴ Silkelä 2003, 79–81.

syntymekanismista ja sen tavoitteista on jouduttu tinkimään ja sitä on risteytetty muiden, helpommin rakennettavien dialogin mallien kanssa. Huttunen rakentaa synteessin Buberin, Bahtinin ja Burbulesin malleista. Lähtökohtana on buberilainen kohtaaminen, mutta sen peruseriaatteen perustuvat Burbulesin ajatuksiin.⁷⁷⁵ Pakkanen puolestaan tulkitsee Heikkilän ja Heikkilän mallin pitävän sisällään kasvatukseen soveltuvan Buberin kohtaamisen ideaalin.⁷⁷⁶ Millaisesta dialogista silloin on kyse? Voiko dialogeja yhdistellä ilman, että menetetään liikaa niiden olennaisesta olemuksesta? Dialogin ja opetuksen yhteensovittamisessa onkin kaiken aikaa ollut läsnä dialogin käsitteen selkiytymättömyyden ongelma⁷⁷⁷.

Sarjan mukaan dialogimuotojen kirjo johtuu niiden erilaisista taustafilosofioista. Dialogi rakentuu aina jonkinlaisen kokonaisnäkemyksen varaan. Siinä ovat mukana ajatukset siitä, mitä ymmärrämme kasvatuksella, yhteiskunnalla, opetuksella ja ennen kaikkea mitä ymmärrämme ihmisellä.⁷⁷⁸ Ojanen sitoo dialogin ihmisenä kasvamiseen ja näkee sen jopa olemassaolon ehtona. Sellaisenaan dialogi on avointa ja aitoa. Aidossa avoimessa dialogissa ei ole välittömiä tietoisia tavoitteita. Malli on yhteneväinen Buberin aidon dialogin mallin kanssa ja sen tavoitteena on ihmiseksi tuleminen idea. Dialogiin pyrkivän tulisi omata oma kasvatustilafilosofia, josta dialogi voi nousta.⁷⁷⁹

Dialogin käyttämisen yhteydessä ei voida välttyä sen taustarakenteiden tarkastelulta. Se ei voi olla vain menetelmä, jota käytetään ulkokohtaisesti. Dialogissa on kyse elämänasenteesta, eikä niinkään tekniikasta. Tähän esimerkiksi Pakkanen on kiinnittänyt huomiota.⁷⁸⁰ Dialogin ymmärtäminen vain tekniikkana saa aikaan dialogin eri menetelmien kaaoksen, missä tavoitteet ja menetelmät menevät sekaisin. On eri asia tavoitella dialogin kautta kasvatuksen hyvää kuin yrityksen liikevoiton hyvää. Olennainen kysymys myös dialogin ja kasvatuksen analyysissä on sen tavoite. Mihin dialogilla kasvatuksessa pyritään? Dialogin käyttö kasvatustilafilosofia- ja opetustilafilosofia-

⁷⁷⁵ Burbules 1993, 80–82.

⁷⁷⁶ Pakkanen 2002, 260; Heikkilä & Heikkilä 2001.

⁷⁷⁷ Huttunen 1999, 48–49.

⁷⁷⁸ Sarja 2003a, 77; 2003b, 88.

⁷⁷⁹ Ojanen 2003, 17–20.

⁷⁸⁰ Pakkanen 2002, 247–253.

ei anna yksiselitteistä vastausta. Toisten teorioiden käyttäminen perustuu valmiin päämäärän varaan, toisissa se jää avoimeksi⁷⁸¹. Esimerkiksi Pakkanen tulkinna mukaan Heikkilän ja Heikkilän käsitykset dialogista ja dialogikulttuurista soveltuvat opetustyöhön sen tavoitteellisuuden takia.⁷⁸² Toisaalta Pakkanen dialogissa on mukana buberilaisesta eksistentiaalistisesta perinteestä nouseva ajatus kohtaamisen satunnaisuudesta, avoimuudesta ja ajallisesti lyhyestä kestosta.⁷⁸³ Ovatko kasvatuksen tavoitteet aina tietoisia ja tarkasti määriteltyjä? Ojane mukaan kyse on jostain muusta kuin aikataulutetusta tiedon hankinnasta. Dialogin avulla voidaan antaa tilaa hiljaiselle, intuitiiviselle tajuamiselle.⁷⁸⁴ Intuitiiviselle ja hiljaisen tiedon varaan rakentuvalle dialogin mallille ei voi rakentaa tarkkoja tavoitteita ja menetelmiä. Dialogi toteutuu omilla ehdoillaan, silloin kuin on sen aika ja sen ehdot täyttyvät.

Yhtenä vaihtoehtona dialogin soveltamisesta kasvatukseen ja opetustyöhön on ajatus siitä, että opetus on jatkumo, jossa monologit ja dialogit ottavat tilaa liukuvasti tilanteiden vaihtuessa.⁷⁸⁵ Dialogien ja monologiene kudelmassa opetus rakentuisi myös dialogin varaan. Arjen kokemus vahvistaa tätä näkemystä. Kokoaikainen dialogi ei liene mahdollista. Ongelmaksi jää edelleen kysymys dialogin rakenteesta. Kenen dialogista on kysymys?

Pohdintojen taustalla näyttää olevan implisiittisenä kysymys kasvatuksen tavoitteellisuuden ja opetuksen tavoitteellisuuden välisestä erosta.⁷⁸⁶ Kasvattamisessa on aina kyse toiseen vaikuttamisesta.⁷⁸⁷ Millaista se on? Onko kasvatuksen ja opetuksen vaikuttaminen erotettavissa toisistaan? Voidaanko kasvatukseen ja opetukseen soveltaa samaa dialogin mallia?

Huttusen opetuksesta lähtevä ajattelu liittää dialogisuusfilosofien ja -teoreetikoiden ajattelua yhteen ja luo niistä dialogiopetuksen synteisiä.⁷⁸⁸

⁷⁸¹ Sarja 2003b, 86–87.

⁷⁸² Pakkanen 2002, 244; Heikkilä & Heikkilä 2001.

⁷⁸³ Pakkanen 2002, 244–246.

⁷⁸⁴ Ojane 2000, 66–69; Ojane 2003, 18.

⁷⁸⁵ Laine 1995; Pakkanen 2002, 250.

⁷⁸⁶ Ks. Pakkanen 2002, 251–252; Huttunen 1999, 48.

⁷⁸⁷ Luukkainen 2004, 273; Pakkanen 2002, 242; Shor & Freire 1987; Puolimatka 1997; Värri 2000.

⁷⁸⁸ Huttunen 1999.

Synteesissä kuitenkin menetetään jotain buberilaisesta kohtaamisen ideaalista. Aito kohtaaminen ei voi tapahtua sääntöjen vaikuttamana. Jos tarkastelemme kasvatusta ja opetusta erillään siten, että kasvatus luo edellytykset opettamiselle, kohtaamisen tarve avautuu eri tavalla. Kohtaaminen ei voi silloin olla väline johonkin, yhtä vähän kuin kasvatus voi olla väline. Jos kasvatus ymmärretään humanisaationa ja kasvu kasvuna ihmiseksi, on sen tavoite sellaisenaan itseisarvoinen asia. Kohtaamisen tulee olla kasvatuksen ideaalina. Sen tavoite, jota tavoitellaan sen itsensä vuoksi. Kohtaamiseen tähtäävä dialogi on sekä olemukseltaan että tavoitteiltaan erilaista kuin oppimiseen tähtäävä. Kasvatus ja opetus tuleekin mielestäni nähdä alisteisessa suhteessa toisiinsa. Opetus on opittavissa ja siihen liittyen dialogiopetukseen voidaan luoda sääntöjä ja ohjeita. Ihmiseksi kasvu ei taitu sääntöjen alle, se tapahtuu omilla ehdoillaan⁷⁸⁹.

7.4 Mistä puhumme kun puhumme dialogista?

Dialogi on terminä tuttu monille, mutta mitä se käsitteenä varsinaisesti tarkoittaa? Vaikka monille käyttötavoille voidaan löytää ihmisiä yhdistävä tavoite, olisi käsitteen käyttöä ja sen sisältöä selkiytettävä.⁷⁹⁰ Termi on vanha, mutta käsite on otettu monilla tieteenaloilla käyttöön vasta äskettäin. Erityisesti sen käyttö on tullut esille 1990-luvulla. Käsitteenä dialogi etsii vielä paikkaansa. Eri tieteenalojen käsitteiden sisältöjä tulee tietoisesti tarkastella niiden erityisistä lähtökohdista käsin, ymmärtäen, että vaikka puhutaan dialogista, ei aina puhuta samasta asiasta. Se on tällä hetkellä tieteessä ”muotikäsitteenä”. Sitä käytetään uutena kommunikaatiomuotona ja silloin kun halutaan herättää positiivisia mielleyhtymiä⁷⁹¹. Arkisessa kielenkäytössä sillä tarkoitetaan kasvokkain tapahtuvaa keskustelua, tilannetta, jossa kaksi henkilöä on keskustelemassa samassa tilassa. Arkiymmärrys on lähellä sanan dialogi etymologista merkitystä, sillä se

⁷⁸⁹ Hollo 1959, 64–65; Ojakangas 1997, 297; Värri 2000, 30, 91–92; Pakkanen 2002, 250–251.

⁷⁹⁰ Ks. Wink 2007, 63.

⁷⁹¹ Wink 2007, 63.

tarkoittaa keskustelua, jossa puheen kautta pyritään pääsemään sanojen taustalla oleviin merkityksiin.⁷⁹² Se onkin ainoita dialogiin liittyviä asioita, joista vallitsee yhteisymmärrys. Siitä keitä dialogi koskee, kuinka laaja joukko siihen osallistuu, mikä on osallistujien etäisyys, onko dialogi kirjallista, virtuaalista vai kasvokkaista, mikä on sen kesto ja mihin sillä pyritään, onkin lukuisia erilaisia, jopa toisensa poissukevia käsityksiä. Vaikka termin juuret ovat yhteiset, on dialogi käsitteenä laaja ja jäsentymätön⁷⁹³.

Tieteellinen keskustelu on kuin pimeässä sohimista, elleivät toisen käyttämät käsitteet ole selvillä. Keskustelu ei tavoita toista osapuolta eikä tapahdu minkään tasoista tieteellistä edistymistä, mikäli keskustelevat osapuolet keskustelevat eri asioista sitä välttämättä itse ymmärtämättä.⁷⁹⁴ Dialogin käsitettä käytettäessä olisikin pohdittava, onko Sokrateen ajoista nykypäivään käytössä ollut dialogi käsite, jonka alle kaikki merkitykset voidaan laittaa, vai onko kyseessä pikemminkin sama termi, jota käytetään eri merkityksissä?

Pitäisi myös pohtia, voiko kaikkia dialogikäsitteen historiaan liittyviä käyttöjä käyttää yhtenä kokonaisuutena. Dialogien käsitteleminen kokonaisuutena postmodernismiin viitaten saa aikaan käsitteen sekaantumisen. Laajimmillaan kaikki inhimillinen keskustelu voidaan ymmärtää dialogiksi. Toisena ääripäänä on Buberin mystis-luonteinen kohtaamisakti. Dialogi ei edes postmodernissa voine tarkoittaa näitä yhtä aikaa. Dialogia terminä käyttävien olisi hyvä hahmottaa käsitteen sisällön ala ja erottaa kenen tai mistä dialogista on kulloinkin kysymys. Olisikin parempi eriyttää dialogin käyttöä niiden taustateoreetikkojen ja taustafilosofien suhteen. Jos käytämme niitä kaikkia, voi seuraus olla koko dialogin käsitteen vesittyminen. Kaikki keskustelu ei voi olla dialogia.

⁷⁹² Kyseessä on suoraan käännettyä kahden keskustelu tai kautta keskustelu. Kreikankielinen sana *dia*= kaksi, kautta, läpi, *logos*= sana, sanan merkitys. (Ks. esim. Vähämäki 2008, 99; Wink 2007, 64; Leskelä 2005, 188; Sarja 2003a, 74; 2003b, 85; Huhmarniemi 2001, 481; Bohm 1996, 6; Aarnio 1999, 32, 34) Dialogin alkuosa voidaan suomentaa myös välissä olevaksi. Näin ymmärrettynä se korostaa dialogissa tapahtuvaa, jossa dialogin osallistujien yhdessä luomaa välissä olevaa tilaa (Ks. Kaikkonen 2005, 252; Karjalainen, M., Heikkinen, H. Huttunen, R & Saarnivaara, M. 2006, 98).

⁷⁹³ Ks. Gergen, Gergen & Barret 2004.

⁷⁹⁴ Ks. Tukiainen 1999, 131–132.

Wink esittelee väitöstutkimuksessaan erilaisia dialogiin liitettyjä uskomuksia eri aikakausina. Hän toteaa omasta dialogin käsitteen käytöstään, että hän käyttää sitä postmodernin ajan mukaisesti moninaisuuksien kirjona.⁷⁹⁵ Lyotardin postmodernin tulkinnan mukaan kielipelien avulla tehdään niin sanotut suuret kertomukset tarpeettomiksi ja kielipeleillä hyväksytetään vallitseva merkityssuhteiden moninaisuus.⁷⁹⁶ Dialogia voidaan tarkastella filosofisesta, pedagogisesta, kommunikatiivisesta ja organisatorisesta näkökulmasta.⁷⁹⁷ Ajatus on se, että samaan käsitteeseen on liitetty eri aikakausina erilaisia uskomuksia. Onko käsite kuitenkin pysynyt samana? Vai pitäisikö puhua dialogi-termin käytön historiasta?

Wink tuo esille Wittgensteinin myöhäiskaudella kielen käyttöä ja sosiaalista todellisuutta kuvaavan kielipelin käsitteen. Kieli ja sen merkitykset opitaan käyttämällä sitä jossain yhteydessä. Käsitteen avulla voidaan ymmärtää miksi samalla sanalla tarkoitetaan eri ihmisten käyttäminä ja eri yhteyksissä erilaisia asioita.⁷⁹⁸ Käytetyn sanan merkitys voidaan määritellä niin, että määritelmä kattaa suuren tapausten luokan, vaikkakaan ei kaikkia. Merkitys selviää sen käytössä kielessä.⁷⁹⁹ Wittgensteinin mukaan sitä, miten sana toimii, ei voi arvata. Meidän on opittava sen sisältö siitä, miten sitä sovelletaan.⁸⁰⁰ Sanat merkkijonoina ovat kuolleita, käyttö antaa niille elämän. Merkitys selviää siitä, mitä kukin sana esittää. Jos haluamme saada selville jonkin sanan merkityksen käytön, meidän tulee ottaa selville, mitä merkityksen selitykseksi sanotaan.⁸⁰¹

Käsitteiden erilainen käyttö eri yhteyksissä voidaan selittää kielipelin ajatuksen mukaan erilaisilla sosiaalisilla pelikentillä, mutta ongelmaksi käsitteiden epämääräinen käyttö nousee silloin, kun epämääräisyys johtuu käsitteen määrittelemättömyydestä. Kun käsitteen ala jää epäselväksi, vaikuttaa se tutkimuksen ymmärrettävyyteen ja sovellettavuuteen⁸⁰².

⁷⁹⁵ Wink 2007, 97–98.

⁷⁹⁶ Lyotard 1985.

⁷⁹⁷ Wink 2007, 97–98.

⁷⁹⁸ Wink 2007, 44–45; Wittgenstein 1981.

⁷⁹⁹ Wittgenstein 1981, 49.

⁸⁰⁰ Wittgenstein 1981, 177.

⁸⁰¹ Wittgenstein 1981, 237.

⁸⁰² Voutilainen et al. 1991, 32–33; Turunen 1998, 13.

Tieteessä ja tieteellisessä tutkimuksessa noudatetaan tieteellisyyden periaatteita. Tieteessä on myös pyrittävä selkeyteen. Käsitteellä on oltava aina ala ja sisällös.⁸⁰³ Muuten käsitteen käyttäminen ja sen luominen olisi mieletöntä. Käsitteen alaan eli *ekstensioon* kuuluvat kaikki ne kohteet, joihin kyseessä olevaa käsitettä voidaan soveltaa tai joista voidaan mielekkäästi käyttää käsitteen nimeä. Ekstensio on se olio, jonka nimenä kyseessä oleva termi kulloinkin on.⁸⁰⁴ Käsitteen ja *intension* luonteesta on esitetty erilaisia käsityksiä, mutta tässä yhteydessä intensiolla tarkoitan käsitteen sisällystä. Niitä käsitteen alan tuntomerkkejä, joiden perusteella ratkaistaan, kuuluuko jokin olio kyseessä olevan käsitteen alaan, kutsutaan intensioksi. Käsitteen ala määrittyy sisällön avulla. Mitä tarkempi ja laajempi määritelmä on, sitä pienempi on siihen kuuluvien joukko.⁸⁰⁵

Wink määrittää oman dialogikäsitteensä moninaisuuksien kirjona. Samoin hän toteaa, että vaikka dialogi on siirtynyt enemmän organisaationäkökulmaa suosivaksi, eivät muut näkökulmat ole hävinneet.⁸⁰⁶ Mielenkiintoista on, että hän kuitenkin tuo esille Gergen, Gergen ja Barretin näkemyksen, jonka mukaan mahdollisena syynä dialogin vähäiseen käyttöön on ollut dialogin merkityksen epäselvyys ja määrittelyn vaikeus. Dialogista on kirjoitettu paljon, mutta selvää määritelmää ei ole kyetty tekemään. Keskustelu dialogista on ollut vaikeaa, koska keskustelijat ovat saattaneet tarkoittaa eri asioita.⁸⁰⁷

Postmoderniin ajatteluun rakentuvassa tutkimuksessa voidaan käyttää käsitteitä uusissa merkityksissä, uusien kontekstien kautta. Kuitenkin niiden tulee olla tutkimuksen sisäisen loogisuuden vaatimuksen mukaisia. Jos käsitteen alaa ei tarkasti määritellä, on vaikea sanoa, mitkä kaikki historian käsitteet kuuluvat kyseessä olevan käsitteen alaan. Jos taas tarkastelemme esimerkiksi dialogia koko historian ajalla ja otamme sen historiassa käytetyn dialogin kokonaisuuden sen käsitteen alaksi, on tilanne sekava. Dialogi voi tällöin tarkoittaa keskustelua, väittelyä, monologia, tiedon hankintaa,

⁸⁰³ Niiniluoto 1980, 119–120; Turunen 1998, 12–15, 85–86.

⁸⁰⁴ Niiniluoto 1980, 119–120; Järvinen & Järvinen 2000, 19.

⁸⁰⁵ Niiniluoto 1980, 121–122; Voutilainen et al. 1991, 32–33; Järvinen & Järvinen 2000, 19.

⁸⁰⁶ Wink 2007, 98.

⁸⁰⁷ Wink 2007, 92, 94; Gergen, Gergen & Barret 2004, 39–40.

persoonaksi tuloa, olla asymmetrinen, symmetrinen, sen osallistujajoukko voi olla rajattu kahteen kasvokkain olevaan tai sitten se voi olla bittiavaruudessa keskusteleva laaja joukko.

Dialogin tulkinnallisuus ja sen käytön jäsentymättömyys tulee hyvin esille tarkasteltaessa sokraattisen dialogin dialogista olemusta. Sokrateen dialogi näyttäisi olevan sisällöllisesti samankaltaista kuin Jenlinkin paljon siteeratun keskusteluanalyysin dialektiikka⁸⁰⁸. Sokrates pyrki dialogilla tietoon sitä kuitenkin aina tavoittamatta. Oliko se kuitenkin tiedon hankinnan väline, jossa noudatettiin antiikin dialektiikan sääntöjä?

Toinen käsitteen jäsentymättömyydestä kertova tulkinnallisuus tulee esille Buberin dialogin tulkinnassa. Buber itse näkee sen jakaantuvan aitoon, tekniseen ja dialogiksi naamioituneeseen monologiin.⁸⁰⁹ Dialogin käyttöä eri tarkoituksiin soveltavat näkevät oman käyttönsä aitona pohtimatta sitä Buberin näkemyksistä käsin. Dialogiin pyrkivä organisaatio tai sitä käsittelevä tutkimus operoi laajasti ymmärrettynä dialogin kanssa, mutta voiko sitä perustella Buberin filosofialla?

Keskustelu dialogista, sen samanlaisuuksista ja eroavaisuuksista kumpuaa useimmiten Sokrateen dialogista. Mistä Sokrateen dialogissa todella oli kysymys? Oliko se kahden tai useamman henkilön aitoa kohtaamista, sellaista, jonka varaan nykyisenkin kohtaamisen voi rakentaa?

7.4.1 Sokrateen käsitys dialogista – dialogia vai dialektiikkaa?

Dialogin käsitettä ja erityisesti sokraattisen dialogin käsitettä käytetään epämääräisesti. Vaikka esimerkiksi Winkin mukaan ihmisten välinen vuorovaikutus oli antiikin aikana erilaista kuin nykyisin, löytyy sokraattisesta dialogista kuitenkin aineksia dialogiseen keskusteluun.⁸¹⁰ Wink toteaa myös, että sokraattinen kysymisen taito on ollut lähtökohta dialogin syntymiselle.⁸¹¹ On pakko kysyä, mitä dialogilla näissä yhteyksissä tarkoitetaan? Edelleen on mielenkiintoista pohtia, mikä vuorovaikutuksessa on dialogin

⁸⁰⁸ Jenlink & Carr 1996, 32.

⁸⁰⁹ Buber 1966.

⁸¹⁰ Wink 2007, 88.

⁸¹¹ Wink 2007, 97.

näkökulmasta muuttunut, jos lähtökohtana on kahden ihmisen aito kohtaaminen?

Dialogin käsite on länsimaisessa tieteessä yhtä vanha kuin länsimainen tiede. Dialoginen keskustelu kuului ensimmäisten filosofien maailmaan tiedonhankintamenetelmänä.⁸¹² Klassisessa antiikin retoriikassa tehtiin jako logokseen, paatokseen ja eetokseen. Eetoksella (ethos) viitattiin puhujan luonteeseen, taustaan ja ominaisuuksiin. Eri ihmisten suusta kuultuna samalla viestillä on erilainen kyky vakuuttaa meidät. Paatoksella (pathos) tarkoitettiin tunteisiin vetoamista, toisen osapuolen mielialan säätelyä. Logos oli se järkevien todistusten ketju, jolla vakuutettiin vastapuoli omasta näkemyksestä ja sen järkipärisyydestä.⁸¹³ Platonin esittämät Sokrateen dialogit ovat hyvä esimerkki tämän kaltaisesta dialogista, jossa tavoitteena on kaikkien retoriikan keinojen yhteinen vaikutus. Lopputuloksena on kuulijan sekä asenteellinen että rationaalinen vakuuttuminen.

Platonin dialogimuodossa kirjoitetuissa teoksissa tuodaan esille Sokrateen hahmo. Teosten tulkinnoista on käyty kiivasta keskustelua, suurelta osin juuri dialogien moni-ilmeisyydestä johtuen. Platon kehitti fiktiivisiä dialogitilanteita, joissa Sokrates johti keskustelua erilaisissa tilanteissa. Platon teki teoksissaan Sokrateesta filosofin ihannekuva. Korkmanin ja Yrjönsuuren mukaan Sokrateella oli Platonin teoksissa kolme pääasiallista tapaa tuoda asiansa esiin: kysely, argumentaatio ja myytti. Ne kaikki limittyvät toisiinsa keskustelutilanteessa, jota Platon itse kutsui dialektiikaksi, filosofin johtamaksi keskusteluksi.⁸¹⁴

Dialektiikalla tarkoitettiin antiikissa yleisesti keskustelutaitoa, jonka avulla pyrittiin löytämään totuutta ja yhteisymmärrystä ja kumoamaan vastapuolen näkemykset.⁸¹⁵ Dialektiikka ymmärretään väittelyksi tai vastakohtaisuuksien dynamiikkaan perustuvaksi filosofiaksi.⁸¹⁶ Tunnetuimpia dialektiikan kehittäjiä antiikin historiasta ovat Sokrates, Platon ja Aristoteles. Antiikin filosofit käyttivät dialektiikkaa monella eri tavalla, esimerkiksi Platonille se oli keino päästä yksittäistapausten tarkastelusta ylemmälle tasolle

⁸¹² Thesleff 1998, 33.

⁸¹³ Aristoteles 1997, 11; Hankamäki 2003, 32; Ks. Torkki, 2007.

⁸¹⁴ Thesleff 1998, 33.

⁸¹⁵ Teinonen 1999. Kreikasta dialektike, keskustelu ja tekne, taito.

⁸¹⁶ Ks. esim. Lindberg 2005, 141.

tarkastelemaan tosiolevaista. Sokraattisessa dialogissa on taas pyritty erilaisten jaotteluitten kautta saamaan aikaan määritelmiä. Aristoteles kehitti dialektistä menetelmää kohti logiikkaa.⁸¹⁷ Sokrateen lausumia ymmärretään eri lähtökohdista eri tavoin. Sokrates kutsui keskustelumetodiaan yleisellä tasolla myös *majeutiikaksi* eli lapsenpäästötaidoksi.⁸¹⁸ Gottliebin tulkinnan mukaan Sokrates kättilönä auttoi ihmisiä saamaan todellisen olemuksensa esille.⁸¹⁹ Kättilön avulla olisi luotu uutta luovia merkityksiä, jotka jokainen itse löysi keskustelun aikana.⁸²⁰ Saarisen mukaan majeutiikassa Sokrates opettajana kysymysten avulla kaivoi tiedon esille keskustelukumppanistaan, halusipa keskustelukumppani sitä tai ei. Keskustelussa Sokrates itse esiintyi asian suhteen tietämättömänä.⁸²¹

Sokrateen majeutiikasta tutkijoilla on erilaisia näkemyksiä. Erään näkemyksen mukaan Sokrates petkutti uhrinsa väittelyyn nolatakseen heidät.⁸²² Onpa Sokrateen katsottu harjoittaneen negatiivista ja destruktiivista ristikuulustelumenetelmää, jossa tavoitteena oli aiheuttaa uhreille häpeää ja tuskaa.⁸²³ Näihin käsityksiin dialogista sisältyy ajatus, että Sokrateella oli jo oikea tieto hallussaan ja hän ohjasi dialogia haluamaansa suuntaan.⁸²⁴

Sokrates tähdensi keskustelun ja puhumisen voimaa, mutta sen päämääränä ei ollut vallankäyttö, toisin kuin sen ajan sofisteilla, joita

⁸¹⁷ Korkman & Yrjönsuuri 1998, 443. Tannenin (1998, 257–261) mukaan länsimainen ajattelu perustuu aristoteeliseen dialektiikan varaan rakentuvaan loogiseen argumentaatiokulttuuriin. Sen tavoitteena on ollut objektiivinen, formaali tieto, jota voidaan tiedollisesti käsitellä. Formaalisissa loogisissa keskusteluissa totuutta etsitään keskusteluosapuolien väitteiden ja vastaväitteiden avulla. Myös koko länsimainen kasvatus voidaan nähdä tämän varaan rakentuvana. Aasialaisessa traditiossa kiinnostuksen kohteina ovat formaalin tiedon sijaan olleet erilaiset havainnot ja kokemukset. Kohtaamisen problematiikkaa valottavan dialogin juurien etsiminen antiikin dialogista tuntuu vaikealta. Kyse on enemmänkin saman termin käytöstä eri merkityksessä.

⁸¹⁸ Teinonen 1999. Kreikasta maieutike, tekhnē, synnytysooppi, kättilöntaito.

⁸¹⁹ Gottlieb 2000, 32; Wink 2007, 63.

⁸²⁰ Gottlieb 2000, 24; Wink 2007, 63–64.

⁸²¹ Saarinen 1986, 17; Aspelin 1977, 68; Ks. Puolimatka 1999, 47.

⁸²² Vlastov 1996, 250; Bahtin (1991, 162–165) on tarkastellut sokraattisia dialogeja kirjallisuuden näkökulmasta ja tuonut esille niissä esiintyviä eri genrejä. Bahtinin mukaan Sokrates dialogien avulla pakottaa ihmiset koettelemaan toistensa ajatuksia (Ks. Huttunen 1999, 52).

⁸²³ Robinson 1996, 12.

⁸²⁴ Robinson 1996, 16; Vrt. Aaltola 2002, 58.

Sokrates voimakkaasti kritisoi.⁸²⁵ Sokraattisesta menetelmästä ja rakenteesta on keskusteltu paljon, ja siitä miten sitä pitäisi kutsua, on monia eri mielipiteitä.⁸²⁶ Platonin esittämät niin sanotut sokraattiset dialogit esittelevät meille keskustelevan Sokrateen, joka usein nostetaan esimerkiksi ensimmäisistä dialogeista.⁸²⁷ Sokraattinen kysely ja ristiriitaisten väitteiden kumoaminen on useissa dialogeissa etualalla. Sokrates kyselee, pyytää esittämään määritelmän, osoittaa sen vääräksi tai ristiriitaiseksi.⁸²⁸ Dialogeissa perustelut ovat usein assosioivia ja analogisia ja jokaiselle lausutulle väitteelle haetaan tukea keskustelukumppanilta. Keskusteluissa säilyy ulkonaisesti dialoginen, keskustelunomainen tuntuma.⁸²⁹ Dialogin lopputulos on usein se, että mitään tietoa ei sellaisenaan edes saavuteta.⁸³⁰ Bertrand Russelin mukaan Sokrates on dialektisen metodin esiin tuoja.⁸³¹ Sokrateen dialektinen *elenchukseksi* kutsuttu tapa on nimensä veroinen, sillä se tarkoittaa kumoamista tai häpeään saattamista.⁸³² Sokraattinen dialogi näyttäytyykin tässä valossa kaikkena muuna kuin sellaisena dialogina, joksi sitä yleensä ajatellaan. Sokrates leikittelee toisen osapuolen kanssa ja saa imartelemalla vastaväittäjänsä tuntemaan itsensä älyllisesti ylivoimaiseksi. Sokrates teeskentelee olevansa vastaväittäjän ystävä tai innokas oppilas ja vastaväittäjä joutuukin osalliseksi – ei sokraattisesta dialogista, vaan sokraattisesta ironiasta. Platonia lukeva lukija huomaa näihin keskusteluihin perehdyttyään jo etukäteen nauttivansa niistä ansoista, joita Sokrates vastapuolelleen nokkelasti asettelee. Sokraattinen ironia onkin näiden ominaisuuksien vuoksi nähty dialektiikkana tai debattina, ei niinkään dialogina.⁸³³ Tavoitteena ei ollut etsiä miellyttävää yhdessäoloa, vaan sitä mikä on ihmiselle hyväksi.⁸³⁴

⁸²⁵ Hankamäki 2003, 30–31.

⁸²⁶ Mäkinen 2004, 21, 142. Välijärvi 2007, 61. Sokrateen tavasta filosofisen keskustelun avulla etsiä totuutta käytetään nimitystä sokraattinen menetelmä tai metodi (Ks. esim. Hankamäki 2003, 31).

⁸²⁷ Ks. Wink 2007, 63.

⁸²⁸ Thesleff 1998, 34; Saarinen 1986, 12, 16; Sahakian 1972, 33.

⁸²⁹ Thesleff 1998, 34.

⁸³⁰ Aalto-Heinilä 2008, 15.

⁸³¹ Russell 1992, 116–118.

⁸³² Mäkinen 2004, 142; Hankamäki 2003, 32; Thesleff 1998, 34.

⁸³³ Sahakian 1972, 32–33; Reale 1987, 243; Ks. Aalto-Heinilä 2008, 17. Puolimatka (1999, 46–53) käyttää tässä yhteydessä nimitystä sokraattinen kyselymenetelmä.

⁸³⁴ Puolimatka 1999, 41–42.

Sokraattisen ironian ajatus on nähty myös positiivisessa valossa. Silloin siinä korostuu avoin tietämättömyys ja yhteinen tiedon rakentaminen.⁸³⁵ Huttusen mukaan sokraattisissa dialogeissa dialogi voi olla tylyjä, mutta siihen ei kuulu harhauttaminen eikä toisen persoonan halventaminen.⁸³⁶

Platonin myöhäisdialogit ovat Huttusen mukaan pedagogisia dialogeja, joissa on selvästi läsnä mestari ja oppipoika. Platonin varhaisia, sokraattisia dialogeja Huttunen sen sijaan pitää dialogisuusfilosofiana. Paradoksaalisesti juuri näissä sokraattisissa dialogeissa Huttusen mukaan tekstin dialogisuus on viety huippuunsa, mutta Platonin omat filosofiset teemat ovat vielä kehittymättömiä. Myöhäisemmissä dialogeissa Platonin oma filosofia on selkiytynyttä ja jäsentynyttä, mutta dialogisuus rappeutunut.⁸³⁷

Kuhmonen käsittelee sokraattista dialogia fenomenologisesta näkökulmasta. Hän ei käsittele sitä kasvatustieteilijän näkökulmasta, vaan lähestyy teemaa filosofisen taustan kautta ja väljemmässä mielessä dialogisen ajattelutavan kautta. Platonin dialogeista voidaan Kuhmosen mukaan löytää monia dialogioppimisen piirteitä. Platonin sokraattisille keskusteluille on ominainen avoimuus, läsnä on aina eri-ikäisiä ja eritaustaisia ihmisiä. Ratkaisevaa on vain se, että osallistujat ovat halukkaista keskusteluun.⁸³⁸

Kuhmosen tulkinnan mukaan dialogi alkaa Platonin teoksissa aina jonkin kaikille osallistujille käsitettävän ongelman asettelusta, ja näin ketään ei rajata pois asiasta tietämättömyyden vuoksi. Kaikki dialogiin osallistuvat joutuvat esittämään näkökantansa, jolloin tapahtuu erilaisten näkökulmien yhteentörmäyksiä. Omien ajatusten rajoittuneisuus nousee keskustelun

⁸³⁵ Gottlieb 2000, 24; Wink 2007, 64.

⁸³⁶ Huttunen 1999, 52.

⁸³⁷ Huttunen 1999, 49. Platonin dialogit on jaettu syntymäjärjestyksen mukaan neljään luokkaan 1) Nuoruuskauden sokraattiset dialogit, joissa ilmeisesti on eniten Sokrateen ajatuksia mukana. 2) Siirtymäkauden dialogit, joissa Platon ryhtyy esittämään omia oppejaan Sokrateen ajatuksina. 3) Kypsän kauden dialogit, joissa tulee esille Platonin ideaoppi. 4) Vanhuuden dialogit, joissa tulee esille elämäkokemuksen mukana tuomaa kriittisyyttä muun muassa esittämäänsä ideaoppia kohtaan. Platonin tuotanto sijoittuu edellä esitettyihin luokkiin seuraavasti: 1) *Apologia*, *Kriton*, *Eutyfron*, *Lakhes*, *Protagoras*, *Kharmides*, *Lysis* ja *Valtio*-teoksen ensimmäinen osa. 2) *Gorgias* ja *Menon*. 3) *Symposion*, *Faidros*, *Faidon* ja *Valtion* pääsosa. 4) *Theaitetos*, *Parmenides*, *Sofisti*, *Valtiomies*, *Kritias* ja *Lait* (Ks. Tenkku 1981).

⁸³⁸ Kuhmonen 1999.

kuluessa myös esiin. Dialogista muodostuu näin myös itsereflektiota, mutta vain toisten ihmisten kautta. Keskustelu ei aina johda mihinkään tarkkaan ja määriteltyyn lopputulokseen, mutta keskustelun tuloksena totunnaiset ajattelutottumukset järkkyvät ja syntyy uudelleen ajattelemisen tarve. Kuhmosen näkökulmasta jo kysymisen taito ja ajattelun taitojen kehittyminen voisivat olla toivottuja lopputuloksia.⁸³⁹

Sokraattisessa dialogissa puhutut ajatukset elävät siinä kontekstissa, jossa ne ilmaistaan. Keskustelijoilla on kaiken aikaa mahdollisuus omien näkemystensä korjaamiseen ja tarkastamiseen. Tällaisen filosofian harjoittaminen on elävää ja mielenkiintoista. Vielä olennaisempaa kuitenkin on se, että puhuttu kieli antaa oppimiselle elävän merkityspuustan. Sokraattisen dialogin perusideoita Kuhmosen mukaan on, että jokainen voi osallistua siihen sellaisena kuin on. Kunkin persoonan kautta keskusteluun välittyy uusia ulottuvuuksia suorassa puheessa toisille ihmisille. Fenomenologisen perinteen mukaan ajateltuna sanojen merkitykset ja niiden erilaiset sävyt ja vivahteet tulevat välitetyksi toiselle ihmiselle kehollisesti sekä ilmeiden ja eleiden välityksellä. Tämän mukaan dialogissa tulkitsemme ja ymmärrämme toisiamme aina kokonaisvaltaisessa kohtaamisessa.⁸⁴⁰

Kuhmosen fenomenologisesti virittynyt sokraattisen dialogin tulkinta on mielenkiintoinen, sillä siinä tiedollisesti motivoituva dialogi muuttuu keskustelun aikana kohti aitoa kohtaamista. Näkökulma on samankaltainen esimerkiksi Markovan ja Fopan, jossa tietävämpi osapuoli saattoi tietämätöntä kohti sivistystä.⁸⁴¹ Osa Platonin dialogeista kuitenkin (esim. Gorgias) esittää Sokrateen niin arroganttina provosoijana, että niiden yhteyteen on vaikea, lähes mahdoton kuvitella muodostuvan minkään määritelmän mukaista dialogia. Kuhmosen tapaan yleisellä tasolla dialogien tulkinta jättää tilanteen väljemmäksi ja sokraattisesta dialogista on näin tulkittuna löydettävissä dialogin mekanismeja.

Mistä Sokrateen dialogissa oli kysymys? Jos dialogilla tarkoitetaan keskustelutekniikka, jolla saavutetaan tietoa, on vastaus erilainen kuin silloin

⁸³⁹ Kuhmonen 1999; Ks. Thesleff 1998, 34.

⁸⁴⁰ Kuhmonen 1999.

⁸⁴¹ Markova & Foppa 1991.

kun dialogilla tarkoitetaan toisen avointa ja aitoa kohtaamista. Oliko sokraattinen dialogi dialogia vai dialektiikkaa? Russell toteaa, että jos Sokrates todella käytti dialektiikkaa Puolustuspuheessa esitetyllä tavalla, on helppo selittää häneen kohdistunut vihamielisyys⁸⁴². Olisiko Ateenan kansa tuominnut kuolemaan miehen, joka dialogin keinoin saattoi ihmisiä aidosti kohtaamaan toisiaan? Vai tuomitsiko kansa miehen, joka väitteli kaikesta ja kaikkien kanssa ja halusi tivata perusteluita itsestäänselvyyksiksi oletetuille asioille?⁸⁴³

7.4.2 Dialogi keskustelun lajina

Wink tarkasteli dialogia historiassa eräänlaisena jatkumona, jota on avattu eri näkökulmista.⁸⁴⁴ Sokrateen dialogi on sisällöllisesti samankaltaista kuin Jenlinkin paljon siteeratun keskusteluanalyysin dialektiikka. Sokrates pyrki dialogilla tietoon sitä kuitenkin aina tavoittamatta. Se oli kuitenkin tiedon hankinnan väline, jossa noudatettiin antiikin dialektiikan sääntöjä. Sokraattisen dialogin tavoite näyttää edellisen analyysin avulla olevan erilainen kuin esimerkiksi Buberin, jota pidetään eksistentiaalisena.⁸⁴⁵ Dialogin yleismerkitys liitetään keskusteluun. Sillä ei kuitenkaan tarkoiteta mitä tahansa keskustelua, vaan kyseessä on erityinen keskustelun laji.

Tutkijat⁸⁴⁶ ovat dialogia määritellessään käyttäneet Jenlinkin ja Carrin jaottelua, jossa ohjaavana tekijänä on ollut erottelu sen perusteella onko keskustelun luonne avoin vai suljettu. Jenlink ja Carr ovat määritelleet keskustelun muotoja niiden laadun mukaan ja jakaneet keskustelun neljään eri luokkaan: uutta luovaan suunnitteluun (design), merkitysten jakamiseen pyrkivään dialogiin (dialogue), subjektiivisten mielipiteiden vaihtoon pohjautuvaan diskussioon (discussion) sekä loogisen argumentoinnin kautta

⁸⁴² Russell 1992, 116.

⁸⁴³ Saarinen 1986, 13–14; Aspelin 1977, 68.

⁸⁴⁴ Wink 2007, 97–98.

⁸⁴⁵ Wink 2007, 66–68.

⁸⁴⁶ Esim. Aarnio 1999; Aarnio et al 2002; Aarnio 2004; Leskelä 2005. Jenlinkin ja Carrin keskustelun jaottelua on käytetty erottelemaan keskustelun lajeja edellä mainitulla periaatteella. Tästä valtauosasta on yksi poikkeus, sillä Leskelä (2005, 191) tulkitsee Jenlinkin ja Carrin jaottelun käsittelevän dialogin lajeja. Mielestäni tulkinta on outo, sillä Leskelä tulee näin määritelleeksi dialogin itsenä alalajiksi. Leskelä ei perustele tai avaa määrittelyä sen enempää.

etenevään dialektiseen keskusteluun. Määritelmässä keskustelujen keskeiset erot perustuvat siihen, onko keskustelu suljettu vai avoin.⁸⁴⁷

Avoimessa keskustelussa asioita ei heti pyritä lyömään lukkoon, vaan keskustelijoiden kesken pyritään yhteistyöhön ja ajatuksia kehittämällä voidaan myös omaa näkökulmaa muuttaa. Suljetussa keskustelussa pääpaino on oman näkemyksen saattamisessa vallitsevaksi mielipiteeksi. Suljetun keskustelun toimintatapoja ovat suostuttelut, neuvottelut ja väittelyt ja lähtökohtana on, että omia mielipiteitä ei jouduta keskustelun aikana muuttamaan.⁸⁴⁸

Jenlinkin ja Carrin määrittelyissä dialektinen keskustelu on kaikkein suljetuin. Siinä osapuolilla on keskustelussa mukana vahva näkemys oman mielipiteen tai näkemyksen oikeudesta ja sen puolesta pyritään argumentoimaan ja voittamaan kuulijat tämän näkemyksen puolelle. Arkinen synonyymi dialektiselle keskustelulle on väittely ja keskustelun tavoitteena on voittaa se. Keskustelun lopputuloksena on joko voittajiin ja häviäjiin.⁸⁴⁹ Toisaalta dialogin on katsottu rakentuvan juuri dialektiikan varaan.⁸⁵⁰

Diskussio on arkikielessä keskustelun synonyymi. Sen keskustelu on perusluonteeltaan suljettua, koska perusajatuksena on ensisijaisesti omien asioiden esiin tuonti. Mielipiteet ovat tiedostetusti subjektiivisia, eikä keskustelussa pyritä löytämään objektiivista totuutta. Diskussion lopputulos muistuttaa kuitenkin Jenlinkin ja Carrin mukaan samaa kuin dialektisessä keskustelussa.⁸⁵¹

Sekä dialektinen keskustelu että tavallinen keskustelu keskittyvät oman ajatuksen paremmuuden todistamiseen. Niille kummallekin on myös tyypillistä, että keskustelevat osapuolet eivät ymmärrä toistensa ajatuskulkua, ja näkökulma on korostetusti vain omasta näkökulmasta.⁸⁵²

Dialogin määrittelyjen moninaisuudessa yhteisenä ja keskeisenä piirteenä on avoin vuorovaikutus toisen tai toisten kanssa joko kasvotusten tai verkon välityksellä. Dialogi voidaan laajasti ymmärrettynä määritellä ihmisten

⁸⁴⁷ Jenlink & Carr 1996; Ks. Aarnio 1999, 33; Aarnio et al. 2002, 38; Aarnio 2004.

⁸⁴⁸ Jenlink & Carr 1996, 31–35.

⁸⁴⁹ Jenlink & Carr 1996, 32.

⁸⁵⁰ Burbules 1993, 4–5.

⁸⁵¹ Jenlink & Carr 1993, 32.

⁸⁵² Jenlink & Carr 1993, 32.

väliseksi merkityksen, tarkoituksen ja ymmärryksen etsimiseksi. Yhteisen ymmärryksen paikka on ihmisten välissä, dialogi toteutuu ihmisten kautta, mutta se ei ole kenenkään omaisuutta. Dialogiin kuuluu tämän näkemyksen mukaan myös ainainen keskeneräisyyden ajatus. Dialogi on dynaaminen prosessi, jossa kumpikaan osapuoli ei ole toisen toiminnan kohteena.⁸⁵³

Dialogin yleinen ja useimpien jakama merkitys määrittyy parhaiten negaation kautta. Dialogi ei ole monologia, joka on puhetta, jota ei ole kohdistettu kenellekään, ja se ei yleensä edellytä vastausta⁸⁵⁴. Monologilla tarkoitetaan jo nimensä mukaisesti yhden ihmisen puhetta tai yhdensuuntaista puhetta. Keskustelutilanteessa on läsnä kaksi osapuolta, mutta monologissa toisen läsnäolo ei vaikuta keskustelun etenemiseen, vaan puhujan tavoitteena on toiseen vaikuttaminen. Lopputuloksena ei ole mitään uutta ja luovaa, vaan jotain tuttua tai ratkaisematon ristiriita.⁸⁵⁵

Joidenkin tutkijoiden mielestä dialogi ja monologi voivat käsitteinä olla lähellä toisiaan.⁸⁵⁶ Esimerkiksi Markova näkee monologin kytkeytyvän aina dialogiin ja hän määrittelee monologin henkilön itsensä sisäiseksi itselleen suunnatuksi puheeksi. Ulkoisesti monologilta vaikuttava omien tuntemusten tai näkemysten kuvaaminen tai pitkät puhejaksot voivat selittyä sillä, että puhuja on orientoitunut keskusteluun itsensä kanssa.⁸⁵⁷ Dialogi on myös Bahtinille monologisuuden vastakohta, se tosin voi toteutua vain polyfoniana.⁸⁵⁸ Bahtinin ajatuksiin perustuvassa dialogihorisontissa monologit ja dialogit ovat rinnakkaisina.⁸⁵⁹

Dialogi voidaan ymmärtää yhdeksi keskustelun lajiksi. Sen jälkeen yhteinen ymmärrys ei ole vallitseva. Sen suhde dialektiikkaan on horjuva. Se määrittyy vain sen kautta mitä se ei ole. Dialogin määrittelemisen vaikeus myös keskusteluna on ilmeinen. Keskustelun lajien termejä on sovellettu niiden alkuperäistä tarkoitusta muuttavalla tavalla. Kyse ei silloin ole kielellisestä ulottuvuudesta, eikä pelkästä kommunikaatiosta. Esimerkiksi

⁸⁵³ Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 97–98.

⁸⁵⁴ Bahtin 1986, 117; Ks. Aarnio 1999, 32; Isaacs 2001, 253–256.

⁸⁵⁵ Bohm & Peat 1992, 245; Sarja 2003b, 85–86.

⁸⁵⁶ Sarja 2003a, 74; 2003b, 86.

⁸⁵⁷ Markova 1990.

⁸⁵⁸ Bahtin 1991, 122–123.

⁸⁵⁹ Ihanainen & Nurmi 2007, 321–323.

Laineen määrittely on yksinkertainen ja kaipaa sellaisenaan täsmennyksiä, mutta perusajatus on se, että ei-monologinen elämä on dialogista toisen kanssa. Laine nostaa esille Buberin dialogisuusfilosofian, koska siinä on keskitytty lähes kokonaan ihmisen minä–toinen suhteen laatuihin.⁸⁶⁰

7.4.3 Kenen dialogia?

Dialogin ymmärtäminen yhtenä selkeänä käsitteenä tuottaa vaikeuksia. Tavoite on yleisellä tasolla kaikissa malleissa ja kaikkien tutkijoiden ymmärryksen mukaan yhteinen. Sen avulla haetaan yhteistä ymmärrystä tai oppimista. Eroavuuksia on tarkemmin määritetyissä tavoitteissa, dialogin rakentumisen paikassa, osallistujien määrässä ja osallistujien etäisyydessä. Dialogi voidaan ymmärtää eri tavoin. Se voidaan ymmärtää eksistentiaalisen, mystisluonteisen kohtaamisen valmistavaksi tai mahdollistavaksi mekanismiksi⁸⁶¹ tai sitten tavallisen keskustelun synonyymiksi⁸⁶². Dialogiin osallistuvien määrästä ja laadusta on myös erilaisia käsityksiä asteikon vaihdellessa luonnon kappaleista⁸⁶³ verkon välityksellä tapahtuvaan ryhmäkeskusteluun⁸⁶⁴. Dialogissa tapahtuu aina jotain positiivista – siinä saavutetaan keskusteluyhteys⁸⁶⁵, luodaan uutta⁸⁶⁶ tai siinä toteutuu ihmisyyss⁸⁶⁷. Erilaisia näkemyksiä on myös siitä, kuinka dialogin rakentuminen suhteutuu aikaan. Dialogin on ajateltu myös rakentuvan empatian varaan.⁸⁶⁸ Rajat eri tulkintojen välillä ovat liukuvia, mutta käsitteiden käytön väljyys saa aikaan myös sen, että keskustelussa ei voida aina saavuttaa yhteistä ymmärrystä.

⁸⁶⁰ Laine 1997, 10–13. Buber lieene nykyisin tunnetuin dialogisuusfilosofi. Kuten filosofiassa yleensä, on Buberkin saanut vaikutteita aiemmilta ajatteliijoilta. Dialogisuuteen hän on saanut merkittäviä vaikutteita Ludwig Feuerbachin ihmisten välisten suhteiden filosofiasta (Pietilä 1995, 11).

⁸⁶¹ Buber 1993.

⁸⁶² Esim Senge 2001; Isaacs 2001.

⁸⁶³ Buber 1993.

⁸⁶⁴ Esim Aarnio 1999; Aarnio & Enqvist 2001.

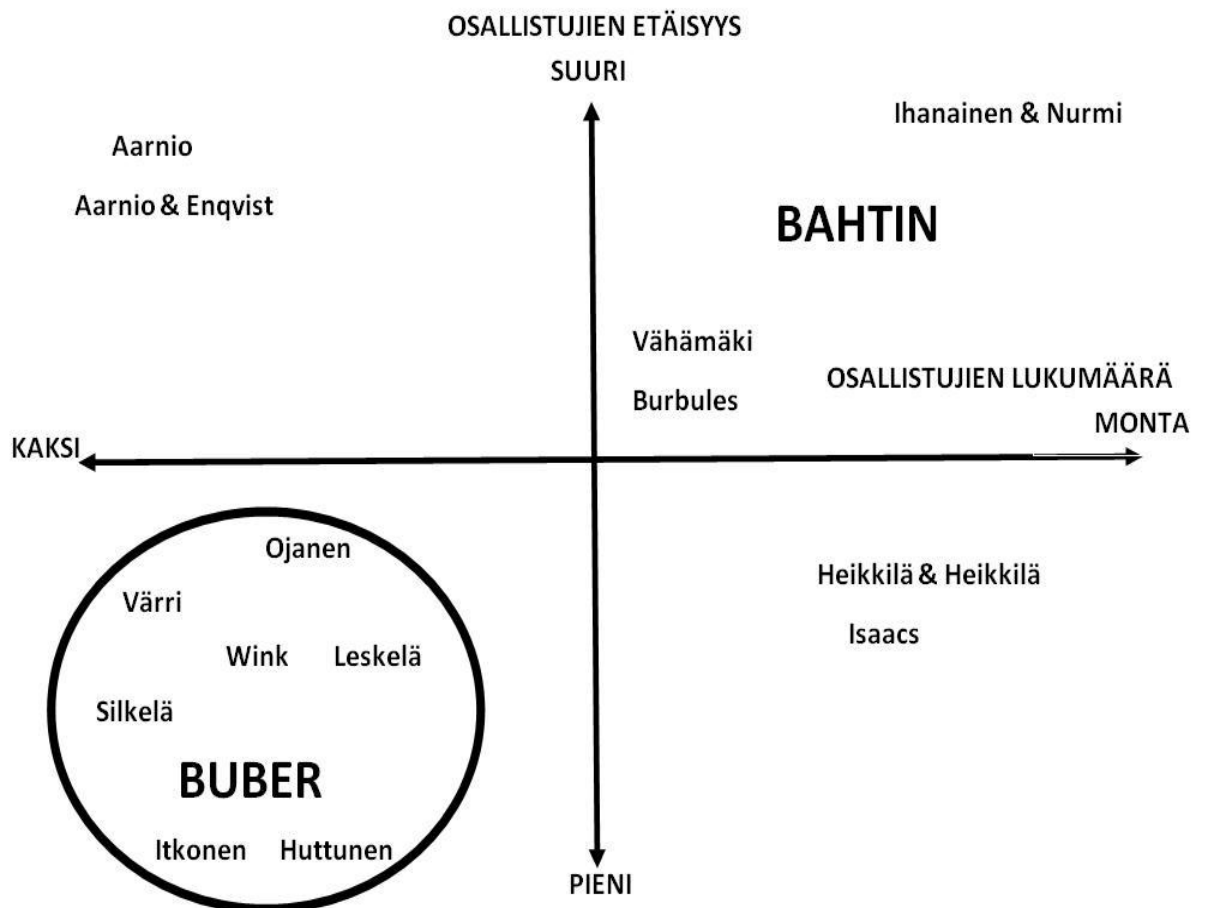
⁸⁶⁵ Esim Senge 2001; Isaacs 2001.

⁸⁶⁶ Esim Heikkilä & Heikkilä 2001.

⁸⁶⁷ Buber 1993.

⁸⁶⁸ Rogers 1980, 160–161; Lehtovaara 1996, 49; Uusikylä & Atjonen 2005, 12–13.

Seuraavassa kuviossa olen tarkastellut dialogisuutta käsittelevien teoreetikoiden ja tutkijoiden sekä dialogisuusfilosofien sijoittumista kuvioon suhteessa osallistujien määrään ja etäisyyteen toisistaan.



Kuvio 1. Dialogin osallistujien määrä ja etäisyys

Kuvion tarkastelu pakottaa kysymään, voiko näin laajalla sisällön alalla olla yksi selkeä käsite. Dialogin käyttöön ja sen ymmärtämiseen vaikuttaa myös se, mihin dialogilla pyritään. Organisaatioissa ja yritysmaailmassa keskustelevilla osapuolilla on dialogissa yhteinen tavoite. Se liittyy usein yrityksen menestymisen edellytysten parantamiseen tai johonkin muuhun selvästi asetettuun tavoitteeseen, jota kehityskeskustelujen ja mentorointiprosessien avulla dialogisesti etsitään. Tällainen dialogi on

dialogia retorisessa mielessä ja se voidaan ymmärtää dialogina yritysmaailman tarpeisiin luotujen Isaacsin ja Heikkilän ja Heikkilän dialogimallien mukaan. Liikemaailmassa jo asian sisäisen logiikan mukaan korkeana ja usein tärkeimpänä arvona on yrityksen menestyminen ja voiton tuottaminen. Yritysmaailmaan sovellettavassa dialogissa tämä arvopohja on nähtävissä.

Kasvatuksen maailmassa ihmisen kasvu on korkein arvo. Sille ei voi asettaa tarkkoja numeraalisia tavoitteita. Tässä yhteydessä on syytä huomata, että puhuttaessa dialogista kasvatuksen yhteydessä kasvatustilanteena tekijänä, se on kasvatuksen taustarakente. Koulussa arvioidaan oppimisen tuloksia, jotka ovat mitattavia ja numeraalisia. Dialogi on mitattavaan oppimistulokseen nähden se metatase, joka ohjaa opettajan kasvatustilanteen. Se on ideaali, joka on numeraalisten arvioiden tuolla puolen. Siinä tavoitteena on ihmisen kasvu ihmiseksi, humanisaatio.

Markovan mukaan dialogisuuden käsite sisältää erilaisia dialogista käytettyjä malleja.⁸⁶⁹ Dialogista puhuminen kaipailee täsmennystä joko Markovan ehdotuksen mukaan tai muilla keinoin. Jo aiemmin esille tullut Leskelän tapa määrittää dialogi käyttötarkoituksen mukaan näyttäisi yhdeltä ratkaisulta. Verkko-opetuksessa buberilainen ratkaisu on uudemmassa tutkimuksessa jäänyt vähemmälle. Aarnion väitöstudiumuksessa Buberin malli on dialogin taustalla, mutta esimerkiksi Ihanaisen ja Nurmen käyttämä dialogihorisontin malli on rakennettu Bahtinin ajattelun perustalle. Kasvatuksen alan tutkijat ovat kuviossa ryhmittyneet Buberin ympärille. Buberin dialogi on nykyisistä dialogin malleista vanhin ja se on käyttämäni jaottelun mukaan Bahtinin rinnalla toinen dialogin malliksi soveltuva dialogisuusfilosofia. Buberin dialogi on ollut tutkimuksessa kaikkien lähidialogiin pyrkivien mallien taustalla. Se on koettu kuitenkin ongelmalliseksi sen kokonaisvaltaisuuden ja eksistentiaalisen luonteen takia.⁸⁷⁰ Onnistuneessa dialogisessa kohtaamisessa toteutuu omaksi itseksi ja ihmiseksi tulemisen ideaali.⁸⁷¹ Tutkimukseni tavoitteena on etsiä sellaista dialogin mallia, jonka kautta kasvatuksen tavoitteena oleva ihmistyminen,

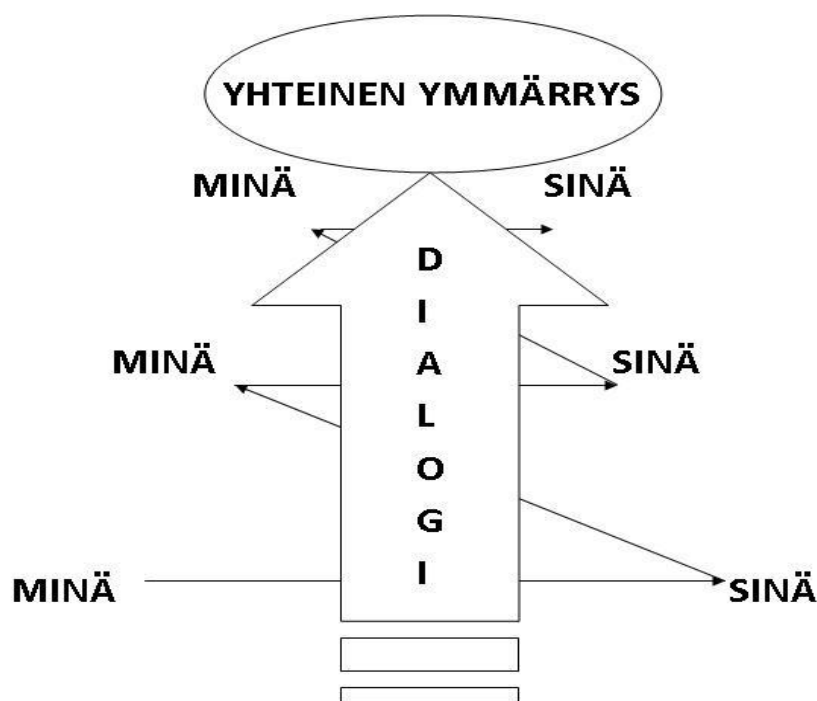
⁸⁶⁹ Markova 1990, 3–11.

⁸⁷⁰ Ks. Wink 2007, 65; Silkelä 2003, 79; Pakkanen 2002, 247–253.

⁸⁷¹ Silkelä 2003, 84.

humanisaatio voi toteutua. Olisikin selkeämpää, jos tutkimuksessa noudatettaisiin tämänkaltaista jaottelua, jossa dialogi rajattaisiin kasvatukseen ja muissa yhteyksissä dialogin etuliitteellä erotettaisiin se kulloisenkin tutkimuksen tarpeisiin.

Toisen ratkaisun ongelma saa, kun tarkastelemme niiden tavoitteita. Dialogista keskustelemisen selvyudeksi olisi löydettävä jokin peruste, jolla erotella dialogit toisistaan. Tutkijoiden terminologiassa keskustelulla ja dialogilla tarkoitetaan eri asioita. Perinteisessä keskustelussa keskitytään oman näkökannan esittämiseen tai väittelyyn, kun dialogissa keskeistä on yhteisen merkityksen etsintä.⁸⁷² Mitä yhteisellä ymmärryksellä eri tilanteissa tarkoitetaan? Ero voidaan hahmottaa myös erilaisten tavoitteiden kautta. Burbules, Isaacs ja suomalaiset Heikkilä ja Heikkilä edustavat monenkeskistä lähikohtaamista. Heidän dialogiensa tavoitteet ovat myös samansuuntaiset. Dialogiin osallistuvien lukumäärän lisäksi yhdistävänä tekijänä heillä on se, mihin dialogilla pyritään. Yrityselämässä tavallisen keskustelun tavoitteena on yleensä päätöksen tekeminen, kun taas dialogin tavoitteena on innovatiivinen uusien ajatusten yhteinen etsiminen.⁸⁷³



Kuvio 2. Yhteiseen ymmärrykseen pyrkivä dialogi

⁸⁷² Kukkonen 1994, 209.

⁸⁷³ Lahtonen 2004, 41.

Pyrin tutkimuksessani lähestymään kohtaamista omista kokemuksistani käsin. Värrin mukaan kasvatuksen peruskysymysten ja ideaalien pohtiminen on tärkeä, vaikkakin ratkeamaton tehtävä.⁸⁷⁴ Ideaalien pohtiminen on tärkeää, sillä niiden tehtävänä on antaa suuntaa käytännön kasvatustoiminnalle.⁸⁷⁵ Yleisfilosofisena lähtökohtana on fenomenologisessa filosofiassa tutuksi tullut elämismaailman käsite. Kasvatus tapahtuu jossain tietyssä ajallis-paikallisessa kontekstissa ja siksi sen peruskäsitykset ovat peräisin kokemuksellisista tilanteista. Tutkimuksen kohde määrittää sen kasvatustutkimuksen tarkastelunäkökulman. Kohtaaminen ei kokemukseni, eikä tässä tutkimuksessa aiemmin määrittelemäni kasvatusihanteen ja – tavoitteen valossa voi olla jonkin kohtaamisen objektivoivan dialogin menetelmän lopputulos. Oma kokemukseni opettajan työstä ja oma kasvatustutkimukseni on ollut kasvua kohti ihmisyyttä ja sen kohtaamista. En ole ajatusteni kanssa yksin. Dialogista kommunikaationa ja suhteena väitöstutkimuksen tehneen Mönkkösen mukaan dialogia tarkastellaan usein vain keskustelu- ja kommunikaatiosuhteena, vaikka siinä tulisi korostaa ihmisen kohtaamisen ideaalia ja yhteyden löytämistä.⁸⁷⁶

Dialogin tavoitteena Buberin mukaan on syvimmillään persoonien välillä tapahtuva kohtaaminen. Buberin filosofia, joka tunnetaan dialogisuusfilosofiana tai personalismina, on tullut tunnetuksi erityisesti kohtaamisen ajattelun yhteydessä. Oikea oleminen ei personalistisen ajattelun mukaan ole subjektiivista, vaan se toteutuu persoonien välisenä kohtaamisena.⁸⁷⁷

Aito kohtaaminen kokemukseni mukaan ei toteudu etukäteen asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Jokaisen opettajan uran varrelle mahtuu lukuisia hetkiä, jolloin kaikista ponnisteluista huolimatta yhteys toiseen ei synny.

⁸⁷⁴ Värrin 2000, xi.

⁸⁷⁵ Värrin 2000, 30–31; Ahlman 1993, 35.

⁸⁷⁶ Mönkkönen 2002, 33.

⁸⁷⁷ Hankamäki 2003, 40–47; Kurki 2002, 84–88. Persoonan olemusta ja syntyä tarkastelevaa filosofista suuntaa kutsutaan personalismiksi. Siinä yksilön ainutlaatuinen persoona ja persoonaksi tuleminen ovat kaikkein keskeisimpiä asioita. Ihmiseksi tuleminen, inhimillisen persoonan muodostuminen, asetetaan siinä kaikkien yhteiskunnan asettamien tavoitteiden ja paineiden edelle (Kurki 2002, 64).

Kasvatus ihmisyyden esiin nostavana tekijänä, kuten sen ymmärrän, ei voi rakentua tiukan tavoitteellisesti⁸⁷⁸. Kasvatus ja sen ytimenä oleva kohtaaminen tapahtuu sen omilla ehdoilla. Kasvatuksen yhteydessä, kasvatuksen omista lähtökohdista, voidaan jaotteluperusteena pitää sen suhdetta kohtaamiseen. Silkelän mukaan Buberin dialogia voidaan opetella ja hyödyntää opettajankoulutuksessa, mutta kohtaamiseen tähtäävä dialogi on ongelmallinen sen ajattomuuden takia.⁸⁷⁹ Kasvatus on, määrittelystä hieman riippuen, yleisesti ymmärretty luokkaopetukseen liittyväksi. On luontevaa rakentaa siihen liittyvää dialogia Buberin varaan, jonka vahvuudeksi tutkijat erityisesti mainitsevat luokkatilanteeseen olennaisesti liittyvän kohtaamisen. Buberin dialogiin johtavan kohtaamisen ongelmaksi tulee sen kokonaisvaltaisuus ja sen sitoutuminen eksistentiaaliseen filosofiaan.

7.5 Mitä Buber tarkoitti puhuessaan dialogista?

Voidaanko Buberin dialogia käyttää kohtaamiseen valmistavana mallina vain osittain? Buberin mallissa on kiinnostava sisältö, joka tuntuu kiehtovan kasvatuksen alan tutkijoita. Sen dialogi näyttäisi olevan malli, joka johtaa aitoon kohtaamiseen, joka taas on kasvatuksen keskeinen tavoite. Toisaalta se koetaan vaikeaksi. Buberin ajatuksia on eri yhteyksissä sovellettu erilaisiin kohtaamistilanteisiin. Usein kyseessä on perin mekaaninen tapahtuma, jossa kyllä pyritään kuulemaan toista ja antamaan toiselle tilaa. Mutta voiko aitoa kohtaamista oppia teknisin keinoin, harjoittelemalla ja simuloimalla? Eikö ihmisen kasvun edellytyksenä oleva opettajan ja oppilaan kohtaaminen vaadi jotain muuta, jotain syvemmälle kasvatuksen ja kasvun perusteisiin pureutuvaa?

Tutkijat ovat soveltaneet Buberia omiin tutkimuksiinsa ja omiin tarkoituksiinsa. Buberin ajatukset ovat toimineet tutkimuksen teoreettisena mallina, jonka avulla omaa aihepiiriä on voitu selittää. Tähän on nähdäkseni

⁸⁷⁸ Ks. Hollo 1959, 64–65; Ojakangas 1997, 297; Värri 2000, 30, 91–92; Pakkanen 2002, 250–251.

⁸⁷⁹ Silkelä 2003, 79.

ainakin kaksi syytä. Ensimmäisenä on Buberin tekstien mystis-runollinen luonne, joka sallii monien eri tulkintojen olemassaolon. Toinen on vähäinen Buberin ajattelun taustojen ja rakenteen tunteminen. Ensimmäinen syy osaltaan oikeuttaa myös omaa tutkimustani, jossa tulkiten Buberia, ja teen sen omien kokemusteni ja lähtökohtieni näkökulmasta. Toisen syyn kohdalla aion pysähtyä pidemmäksi aikaa ja selvittää, mistä maailmasta Buberin dialoginen ajattelu nousee ja kuinka se tulisi niistä lähtökohdista ymmärtää. Buberin ajattelun peruspiirteitä on yritetty linkittää Buberille itselleen vieraisiin ympäristöihin. Esimerkiksi Yankelovichin mukaan dialogi on Buberille olemisen tapa, jossa pääsemme pintapuolisuuksien ja puolustusmekanismien taakse. Yankelovichin käsitys dialogista pitää sisällään Buberin ajattelun mukaisen täydellisen avoimuuden, mutta sen tavoitteena on yhteisen ymmärryksen rakentaminen.⁸⁸⁰ Myös Vähämäki tuo Buberin mallin esille ajatteluna, jossa etsitään toisen näkökulmien ymmärtämistä, jolloin merkitykset tulkkiutuvat keskustelijoiden välisessä yhteydessä.⁸⁸¹ Alkuperäisestä maailmastaan irrotettuna dialogilla on vaarana jäädä pinnalliseksi ja irralliseksi. Buberin dialogin mallin soveltamista häiritsee sen voimakas filosofisuus ja mystinen luonne. Se ei tunnu taipuvan nykyisen maailman ajallisiin ja tavoitteellisiin vaatimuksiin, vaikka sen kohtaamisen luonnetta pidetään sympaattisena ja sitä halutaan soveltaa erilaisiin tilanteisiin. Selvitettäessä Buberin dialogin taustoja systemaattisesti on selvitettävä, missä ovat sen juuret ja perusta. Minkälainen oli se maaperä, josta Minä–Sinä -ajattelu sai alkunsa? Mitä Buber itse ajatteli ja mihin ymmärsi ajattelunsa liittyvän? Millä edellytyksillä Buberin dialogisuusfilosofiaa pitäisi tulkita? Millaisia ovat hänen dialogisuuden struktuuria määräävät keskeiset käsitteensä ja ilmaisunsa?

7.5.1 Uskontoa vai filosofiaa?

Buber oli pitkään pimennossa suomalaisesta keskustelusta johtuen suurelta osin Suomessa vallinneesta analyttisen filosofisen perinteen

⁸⁸⁰ Yankelovich 1999, 14–15.

⁸⁸¹ Vähämäki 2009, 43; Tuomi & Sarajärvi 2004, 80–84.

korostamisesta.⁸⁸² Buberin tuotanto, varsinkin pääteoksena pidettävä *Minä ja Sinä*, on muodoltaan runollista proosaa, joka sisältää muutaman rivin mittaisista aina useampaan sivuun ulottuvia mietelauseen omaisia ajatelmia. Buber liittyy esitystekniikaltaan siihen Platonista alkaneeseen traditioon, jossa filosofisia ajatuksia on tuotu esille kaunokirjallisin menetelmin.⁸⁸³ Perinteiseen länsimaiseen filosofiaan verrattuna dialogisuusfilosofia vaikuttaa spekulatiiviselta ja irrationaaliselta.⁸⁸⁴

Buberin ajattelussa sen mystinen luonne on hallitseva. Minän ja Sinän välinen suhde on vaikeasti käsitettävä tai sillä on vaarana jäädä pinnallisesti ymmärretyksi arkiseksi suhteeksi. Kuinka Buberin mystiikka tulee ymmärtää? Tämän selvittämiseksi luon lyhyen katsauksen Buberin taustaan ja henkilöhistoriaan.

Buber oli viime vuosisadan tunnetuin juutalaisfilosofi. Juutalaisuus eri muodoissaan oli Buberille tärkeä koko hänen elämänsä ajan. Hänen ajattelunsa on nähty nousevan voimakkaasti tästä taustasta, jossa on piirteitä sekä hasidismista että sionismista. Buber syntyi Wienissä ja siirtyi sieltä Lembergin kautta Ukraina, Lvoviin, jossa hän joutui kosketuksiin juutalaisen hasidismin kanssa.⁸⁸⁵ Suurimman osan elämästään Buber vietti Saksassa toimien siellä juutalaisen aikuiskasvatuksen ja juutalaisten opettajankoulutuksen organisaattorina. Hän muutti Palestiinaan juuri ennen toista maailmansotaa ja vuonna 1942 hänet kutsuttiin Jerusalemin yliopiston sosiaalifilosofian professoriksi.⁸⁸⁶

Theodor Herzlin 1800-luvun loppupuolella kirjoittaman teoksen innoittamana syntyneessä sionistisessa liikkeessä oli päämääränä juutalaisen valtion perustaminen.⁸⁸⁷ Sionistinen liike oli jakaantunut, mutta eri korostuksista huolimatta sitä yhdistävänä voimana pidettiin juutalaista perinnettä ja juutalaisten raamatullista oikeutusta omaan valtioon.⁸⁸⁸ Buber

⁸⁸² Kupiainen 1994. *Filosofiseen ja sitä kautta kasvatustilafilosofiseen keskusteluun Suomessa Buber tuli mukaan vasta 1990-luvulla. Esim. Värri 1997/2000.*

⁸⁸³ Vrt. Mäkinen 2004, 14.

⁸⁸⁴ Kupiainen 1994.

⁸⁸⁵ Pietilä 1993, 11; Illman 1998a, 327.

⁸⁸⁶ Pietilä 1993, 10–11.

⁸⁸⁷ Juusola 2005, 24.

⁸⁸⁸ Avineri 1981, 13; Finkelstein 1997, 7–8. *Sionistisessa liikkeessä oli kolme toisistaan erottuvaa suuntaa: työväen sionismi, kulttuurisionismi ja poliittinen*

toimi sionistisen liikkeen poliittisessa siivessä ja oli 1942 mukana perustamassa arabien ja juutalaisten yhteisen kansakunnan perustamiseen tähtäävää Ihud-liikettä.⁸⁸⁹ Yhdistyneitten kansakuntien pääsihteerinä toiminut Dag Hammarsköld ehdotti Buberille vuonna 1959 Nobelin rauhanpalkintoa hänen juutalaisessa profeettallisessa hengessä tekemänsä työn ansiosta.⁸⁹⁰

Buber tunnetaan dialogisuusfilosofiastaan, mutta toinen häneen yhtä kiinteästi liittyvä määre on juutalaisuus ja erityisesti se hasidistinen suunta.⁸⁹¹ Minä ja Sinä -teos on syntynyt juutalaisuuden pohjalta. Teoksessa Buber hahmottaa ihmisen suhdetta toiseen ihmiseen, maailmaan ja Jumalaan. Buber ottaa kantaa niihin maailman perustaviin rakenteisiin, joiden varassa ihmisen elämä ja olemassaolo ovat.⁸⁹² Millainen oli Buberin juutalaisuuden sisältö? Maallistuneen ajan ihmisinä ja erilaisen, vapaamielisemmän uskonnollisen kulttuurin keskeltä ei aina ymmärrä, mitä uskonto ja uskonnollisuus voi merkitä. Juutalaisuudessa, kuten muissakin uskonnoissa, on erilaisia korostuksia ja eri suuntauksia. Tunnetuimpia ajattelusuuntauksia ovat olleet Kabbala ja hasidismi.⁸⁹³

Tutkijoiden mukaan Buberin ajattelussa näkyy voimakkaasti hänen juutalainen taustansa ja erityisesti sen hasidismi.⁸⁹⁴ Siirtyessään vanhempiensa eron seurauksena isänsä hoiviin Lvoviin, jossa hän joutui kosketuksiin juutalaisen hasidistisen mystiikan kanssa, jolla tuli olemaan ratkaiseva merkitys hänen tulevalle ajattelulleen.⁸⁹⁵

sionismi. Kaikkia suuntia yhdisti ajatus juutalaisten raamatullisesta oikeudesta Palestiinaan. Työväensionismissa tavoitteena oli juutalaisvaltion perustamiseen työväenluokan eduista lähtien. Poliittisessa sionismissa korostettiin diasporan päättymistä ja oman valtion perustamista. Kulttuurinen sionismi pyrki tekemään uudesta perustettavasta valtiosta kakkien juutalaisten henkisen keskuksen (Finkelstein 1997, 7–8).

⁸⁸⁹ Pietilä 1993, 11; Lundgren 1998, 205. Buber voidaan määritellä myös kulttuurisionistiksi (Ks. Pietilä 1993, 8; Kupiainen 1994).

⁸⁹⁰ Pietilä 1993, 19–20; Ks. Kupiainen 1994.

⁸⁹¹ Pietilä 1993, 12–15.

⁸⁹² Pietilä 1993, 5.

⁸⁹³ Gothóni & Gothóni 2007, 186.

⁸⁹⁴ Huttunen 1999, 49; Laine 1993. Pietilään (1993, 7) mukaan Buberin isoisä Salomon Buber oli erityisesti Midrasimiin perehtynyt rabbi, jonka vaikutus nuoreen Buberin ajatteluun oli voimakas. Isänsä luona hän joutui tekemisiin itäeurooppalaiseen hasidismiin.

⁸⁹⁵ Pietilä 1993, 7; Illman 1998a, 327.

Hasidismiksi kutsutaan 1750-luvulla Puolassa ja Venäjällä syntynyttä juutalaista herätysliikettä.⁸⁹⁶ Hasidismi on voimakkaasti juutalaiseen mystiikkaan liittyvä suunta.⁸⁹⁷ Hasidismi on kabbalistisen⁸⁹⁸ ajattelun läpitunkemaa ja sille on ominaista jumalyhteyden kokemisen korostaminen. Sille oli ominaista myös mystisen tiedon tavoittelemisen. Hasidismin suosio perustui ainakin osittain siihen, että se huomioi yksilöiden emotionaaliset tarpeet, mitä kuivaan moralisointiin tai lain kohtien pohdintoihin keskittynyt rabbiininen lakihurskaus ei huomioinut. Yhtenä hasidismin voimana oli persoonan korostaminen. Johtajahamo (tsaddik) ei ollut enää pyhän kirjan Tooran tuntija, vaan personoitunut Toora.⁸⁹⁹

Hasidismin opillisena keskipisteenä oli ajatus liittymisestä tai yhdistymisestä Jumalaan. Tästä kabbalistien pyrkimyksestä tuli hasidimin lähtökohta ja päämäärä. Hasidismissa tähän liittyi myös sosiaalinen ulottuvuus, sillä yhteys Jumalaan voitiin saavuttaa myös arkielämän toiminnan kautta. Tärkeimpänä tienä tosin oli ekstaasi ja intensiivinen uskosta juopuminen. Jumalaan yhdistyminen tarkoitti objektiivista kiinnittymistä Jumalaan, kun ekstaattinen kokemus muistutti pikemminkin psykologista kokemusta.⁹⁰⁰ Hasidismin mukaan tosi uskonto ilmenee tiedossa Jumalan läsnäolosta kaikessa eksistenssissä.⁹⁰¹

Buber sai hasidismista vaikutteita vuodesta 1905 lähtien ja hän omisti vuodet 1904–1909 täysin hasidististen tekstien tutkimiseen. Pietilän mukaan Buber sai hasidismista pohjan ajattelulleen ihmisen ja Jumalan välisen dialogin mahdollisuudesta. Ydinajatuksena hasidismissa Buberin mukaan oli

⁸⁹⁶ Illman 1998b, 32; Martola 1998, 138.

⁸⁹⁷ Martola 1998, 125–127.

⁸⁹⁸ Kabbala on keskiajalla huippukauttaan elänyt ikivanha juutalaisen mystiikan oppi. Siinä korostetaan, että perinteisen Tooran ja Talmudin lukemisen lisäksi sanoilla on mystinen merkitys, joka tulee ymmärtää. (Gothóni & Gothóni 2007, 186) Juutalaiset kabbalistiset mystikot käyttivät erilaisia tekniikoita saavuttaakseen sellaisen tietoisuuden tilan, jossa he saivat ilmestyksiä ja profetioita tulevista tapahtumista. Päästäkseen jumalallisiin sfääreihin tuli ajatusten ja sielun suuntautua kohti Jumalaa. Tämä oli kaiken mystisen toiminnan lähtökohta ja ehdoton edellytys. Sielun nousemista kutsuttiin oikeaksi suuntautumiseksi (kawwana) tai kiinnittymiseksi. Ajatus tai sielu voitiin suunnata myös johonkin sellaiseen elementtiin, jota pidettiin voimallisena apuneuvona. Liturgiset lauseenparret tai Jumalan nimitykset toimivat usein tällaisina elementteinä (Martola 1998, 125–127).

⁸⁹⁹ Martola 1998, 138–139.

⁹⁰⁰ Martola 1998, 143.

⁹⁰¹ Pietilä 1993, 12–15.

se, että Jumala on nähtävissä jokaisessa asiassa ja jokainen puhdas teko tavoittaa Jumalan. Ihminen ei voi lähestyä Jumalaa kurottautumalla ihmisen ulkopuolelle, vaan tulemalla siksi persoonaksi, joksi hänet on luotu tulemaan.⁹⁰²

Vanhan testamentin eksegetiikan professori Veijolan mukaan hasidilaisuus oli juutalainen herätysliike, jossa korostuivat juutalaisuuden ekstaattiset ja mystiset, Kabbalasta peräisin olevat piirteet. Siinä koko maallisen todellisuuden nähtiin olevan heijastumaa tuonpuoleisesta ja arkipäivän elämän keskellä ihmisten ajateltiin olevan tekemisissä jumalallisen todellisuuden kanssa.⁹⁰³ Esitellessään hasidismia Veijola käyttää Buberin kertomaa esimerkkiä apuna valottaakseen sen olemusta. Buberin mukaan ei ole olemassa sellaista inhimillisen elämän aluetta, josta emme joka hetki voisi löytää Jumalan pyhyyttä.⁹⁰⁴

Vaikka hasidismiin liittyi voimakas kiinnostus ylimaallisiin asioihin, olivat he silti realisteja suhteessa vallitsevaan todellisuuteen.⁹⁰⁵ Todellisuus ja transparentti tuonpuoleisuus olivat arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa keskenään.⁹⁰⁶ Myös Veijolan mukaan Buber sai ratkaisevat virikkeet dialogisuusfilosofialleen nimenomaan hasidistisesta ajattelusta.⁹⁰⁷

Buberin dialogisen ajattelun taustalla ei voi olla näkemättä hasidismin mystiikkaa, varsinkin kun Buber itse luonnehtii sitä samoin sanakääntein ja määritelmin. Hasidismissa tapahtui Buberin mukaan todellinen uskonnollinen vallankumous, jossa hartaus korostui ohi tiedon. Hasidistinen liike otti Kabbalasta vain sen, mitä tarvittiin elämän vastuullisuuden teologiseksi perustaksi. Jokainen on vastuussa siitä pienestä palasta maailmaa, joka on uskottu hänelle.⁹⁰⁸

⁹⁰² Pietilä 1993, 12–15.

⁹⁰³ Veijola 1998, 234–235.

⁹⁰⁴ Buber 1968, 170; Ks. Veijola 1998, 235.

⁹⁰⁵ Veijola 1998, 235; Buber 1968, 166.

⁹⁰⁶ Veijola 1998, 235–236.

⁹⁰⁷ Veijola 1998, 235. Veijola käsittelee artikkelissaan Marc Chagallin tuotantoon vaikuttaneita taustoja. Chagall sai hasidismista pysyvät vaikutteet taiteeseensa. Hän valottaa hasidismia Buberin ajattelun avulla ja toteaa Buberin ja hasidismin suhteesta Wehriin (1968, 54–77) viitaten: ”Se oli sama maailma, josta Martin Buber sai ratkaisevat virikkeet dialogisen periaatteen filosofialleen.” (Veijola 1998, 235).

⁹⁰⁸ Buber 1988a.

Hasidismin ja juutalaisen uskonnon lisäksi toinen Buberin dialogiseen ajatteluun vaikuttanut tekijä on hänen filosofinen taustansa ja filosofiset kiinnostuksen kohteet. Ihminen ei elä tyhjiössä ja Buberin filosofisen kiinnostuksen heräämisen voidaan ajatella olleen yhteydessä hänen hasidistiseen taustaansa. Hasidismi etsi elämän suuriin kysymyksiin vastauksia uskonnon, filosofia järjen avulla.

Buber kritisoi filosofiassaan länsimaista filosofiaa siitä, että siinä on ihmisyyttä koskevana lähtökohtana suhteista irrallaan oleva metafyyminen subjekti.⁹⁰⁹ Teoksessaan *Minä ja Sinä* Buber irtisanoutui tietoisuuteen perustuvasta filosofista ja asetti sen tilalle suhteisiin perustuvan filosofiansa. Elämän pääsuhteena olevan Minä–Sinä -suhteen perustana on intuitiivinen eläytyminen toiseen tai Minän ja Sinän kielellinen viestintä. Minä–Se -suhde perustuu kohteeseen liittyvään kokemukseen tai tietoon, joka on ihmisen sisällä, hänen tietoisuudessaan.⁹¹⁰ Buberin ajattelussa on havaittavissa vaikutteita hasidismista, mutta millaisesta filosofisesta maaperästä Buberin kokonaisvaltaisena pidetty dialogi kumpuaa?

Buberin kiinnostuksesta mystiikkaan ja vastakkaisten voimien yhteensulautumiseen kertoo hänen väitöskirjansa, jossa hän käsitteli yksilöllistymisen teorioita Nicolas Cusanuksen (1401–1464) ja Jacob Böhmen tuotannossa.⁹¹¹ Cusanuksen filosofiassa Jumala eli ääretön on inhimillisten käsitteiden tavoittamattomissa ja voidaan tajuta vain mystisessä intuitiossa. Äärettömässä ihmisymmärryksen näkemät vastakohdat yhdistyvät.⁹¹² Böhme puolestaan tunnetaan saksalaisena mystikkona, joka pyrki selvittämään maailman synnyn ja kehityksen Jumalassa tapahtuvasta kehityksestä käsin. Jumalassa Böhme näki kaiken perustan ja lähtökohdan.⁹¹³

Böhmen ja Cusanuksen lisäksi Buber sai filosofiaansa vaikutteita Nietzscheä, Kierkegaardilta ja Feuerbachilta.⁹¹⁴ Hän katsoi Nietzschen

⁹⁰⁹ Huttunen 1999, 50.

⁹¹⁰ Ilman 1998a, 327.

⁹¹¹ Pietilä 1993, 7.

⁹¹² *Filosofian sanakirja* 1999, 146–147.

⁹¹³ *Filosofian sanakirja* 1999, 35.

⁹¹⁴ Laine 1993. Buberin tuotannosta on joidenkin tutkijoiden mukaan löydettävissä vaikutteita muun muassa Platonin ja Kantin ajattelusta (Ks. Dana 2003, 137; Perlman 1990).

tuoneen ihmisen antropologisen pohdinnan keskipisteeseen voimakkaammin kuin kenenkään muun aiemman ajattelijan. Feuerbachilta Buber omaksui ajatuksen yhteisön vaikutuksesta yksilöön ja ajatuksen siitä, että yhteisössä toteutuu dialektiikka minän ja sinän välissä.⁹¹⁵ Buberin dialogiin keskittyvä ajattelu ei tässä valossa olekaan mitään uutta, eikä Buberia voida pitää laajasti ymmärrettynä dialogisuusfilosofian keksijänä. Ajatus dialogista ja sen filosofisesta perustelusta oli haasteena useammalle filosofille. Saman aikakauden dialogifilosofoina mainitaan Marcel, Rosenzweig, Ebner ja Cohen. Erityisesti Feuerbachin filosofia vaikutti merkittävästi hänen käsityksiinsä ihmisten välisistä dialogisista suhteista.⁹¹⁶

Illmanin mukaan Buber ja Rosenzweig nostivat 1920-luvulla esiin juutalaisen eksistentiaalismin. Molempien taustana oli juutalaisuus, mutta maallistuntuneena ja assimiloituneena muihin aatteisiin. Rosenzweigin mukaan maailmassa on kaksi tosiseikkaa, minä ja maailma, joita ei voi palauttaa mihinkään. Kolmanneksi riippumattomaksi todellisuudeksi hän olettaa Jumalan. Näiden varaan Rosenzweig rakentaa triadin, joiden väliin rakentuvat olemiselle tärkeät suhteet. Molemmat filosofit Illmanin mukaan ”keksivät” uudelleen juutalaisuuden ja tulkitsivat sitä syvästi persoonallisena kokemusmaailmana.⁹¹⁷

Eksistentiaalismi on pohjimmiltaan protesti sitä vastaan, että ihmiset olisivat objekteja. Se on näin samalla vaatimus ottaa persoonallinen olemassaolo täydellä vakavuudella huomioon. Eksistentiaalismin avulla voidaan tarkoittaa ainakin kahta eri asiaa. Perustasolla se merkitsee tiettyä asennetta inhimillistä elämää kohtaan, joissa erityisesti korostetaan yksilöiden välittömiä ja todellisia kokemuksia. Kyse on tavasta, jolla yksilöt kohtaavat toisensa ja saavat käsityksen omasta rajallisuudestaan. Toisessa merkityksessä sanaa käytetään puhuttaessa liikkeestä, jonka alkuperä

⁹¹⁵ Pietilä 1993, 12–15.

⁹¹⁶ Laine 1993.

⁹¹⁷ Illman 1998a, 329–330. Franz Rosenzweig (1886–1929) kritisoi teoksessaan *Stern der Erlösung* idealistista filosofiaa taipumuksesta supistaa todellisuus essentiaksi, jossa konkreettinen todellisuus jää huomiotta. Seuraavassa teoksessaan, *Das neue Denken* hän liitti ajatteluunsa ajan ja toisen käsitteet. Jumala on persoonallinen Jumala ja Toiseus näyttäytyy kielen välityksellä. Hän kritisoi Buberia kartesiolaisesta dualismista Minä–Sinä ja Minä–Se -ajattelussa. Rosenzweigin mukaan myös Se on Jumalan luomana arvokas, eikä mikään Jumalan luoma voi olla alemman luokan Se (Illman 1998a, 329–330).

liitetään tanskalaisen filosofin Søren Kierkegaardin (1813–1855) tuotantoon. Kierkegaard korosti yksilön oman päätöksenteon merkitystä ja yksilön tietoisuutta oman olemassaolonsa rajoista.⁹¹⁸

Buberin ymmärtämisen vaikeus tulee esille sekä filosofisen että uskonnollisen taustan kautta. Kumpakin hallitsee sama mystinen olemus. Kumpi Buberin ajattelun perustaustoista on hänen ajatteluaan kantava voima?

Buberin tuotannossa on havaittavissa selvä teologinen virittyneisyys. Jokaisessa kohtaamisessa on mukana myös uskonnollinen ulottuvuus.⁹¹⁹ Kaikessa Sinän kohtaamisessa kohdataan aina samalla ikuinen sinä.⁹²⁰ Mikään ei ole Buberin mukaan niin arvokasta Jumalan ja ihmisen välisen dialogin palvelemista kuin kahden ihmisen välitön ja varaukseton katse vieraassa paikassa.⁹²¹ Luottamuksen rakentumisen ytimessä on mukana kysymys siitä luotammeko ikuisuuteen. Sanoessamme aidosti ja vilpittömästi sinä, huomaamme samalla puhutelleemme ikuista Sinää.⁹²²

Buberin ajattelun teologinen puoli ei ole suomalaisessa keskustelussa tullut merkittävästi esille. Tämä selittyy suurelta osin sillä, että Buberin ajattelun rakenteita ei ole analysoitu tarkemmin, vaan ne on otettu enemmän tai vähemmän valmiiksi pureskeltuna mallina, josta on teologinen puoli riisuttu pois.⁹²³ Esimerkiksi Kupiainen mukaan Buberin filosofiaa ei voida pohjimmiltaan pitää teologisena, vaan pikemminkin antropologisena. Kupiainen perustelee näkemystään sillä, että Buberille Jumala ei ole maailmassa olemisen keskipiste, vaan ihminen.⁹²⁴ Teologisuuden ja antropologisuuden painottuminen riippuu kuitenkin siitä, mitä niillä ymmärretään. Suhde Jumalaan syntyy vasta ihmisen muiden suhteiden myötä siten, että aina kun ihmisen suhde olevaan toteutuu, on Jumala läsnä. Jumalaa ei pidä etsiä kääntymällä pois elämästä, sillä Jumala on läsnä juuri

⁹¹⁸ McGrath 1999, 238.

⁹¹⁹ Buber 1979, 75; Buber 1993, 90, 103, 109, 168.

⁹²⁰ Buber 1993, 132.

⁹²¹ Buber 1993, 37.

⁹²² Buber 1979, 229.

⁹²³ Värin (1997) väitöksessä Buberin ajattelua on analysoitu filosofian näkökulmasta (Värri 2000).

⁹²⁴ Kupiainen 1994.

arkipäivän toiminnassamme. Buberin ajattelussa kaiken vastapuolena, kaiken toiminnan kohteena on viime kädessä Jumala.⁹²⁵

Lehtinen edustaa toisenlaista näkemystä. Buberin juutalaisuuteen perustuva filosofia edustaa Kierkegaardin vaikutuksesta 20. vuosisadalla syntynyttä merkittävää ajatussuuntaa, jossa kehitettiin eksistentialismia nimenomaan uskonnolliselta pohjalta.⁹²⁶ Pursiaisen mukaan Buberin uskonnollisen ”subjektileikin” näkökulmasta koko todellisuus saa merkityksensä suuresta perus-Sinästä. Kyse ei ole siitä, ettei Sinän ulkopuolista elämää olisi, vaan kaikki elää Sinän valossa.⁹²⁷ Uskonnollinen eksistentialismi lähtee liikkeelle ajatuksesta, että eksistenssin tuolla puolen on jokin transsendenssi. Esimerkiksi Gabriel Marcelin mukaan transsendenti, Jumala, kohdataan olemisessa. Marcelille oleminen on omistamisen vastakohta. Se on ihmisen tapa suhtautua olevaan, kun taas olemisessa hän kohtaa mysteerin. Osallistuessaan olemiseen ihminen on.⁹²⁸ Värriin mukaan Marcelin mysteerin ja ongelman tematiikka muistuttaa Buberin Minä-suhteisiin perustuvaa ajattelua.⁹²⁹

Buberin ajattelun teologinen puoli avautuu selvemmin esille, kun sitä tarkastellaan Paul Tillichin (1886–1965) saman aikakauden eksistentialistisen filosofisen teologian rinnalla. Tillich edustaa uskonnollista eksistentialismia, jossa kristilliseen elämäntulkintaan liitetään aineksia eksistentialismista.⁹³⁰ Sekä Buberin että Tillichin ajattelussa tuodaan esille olemisen perustavaa laatua oleva merkitys ja sen elämälle tuova mielekkäisyys. Kummallekin ajattelijalle olemisen merkitys avautuu elämän merkityksellisissä suhteissa Jumalaan ja toiseen. Kummankin toinen on ehdoton ja kohtaamisessa ei-objektivoitu toinen, aito persoona. Tillich sanoo, että rajan vetäminen teologian ja filosofian välille on mahdotonta, sillä maailma saa merkityksensä ihmisen, maailman ja Jumalan suhteesta. Tämä todellisuudessa olemista ja olemisen tapaa koskeva kysymys on perustavalla tavalla sitä ensimmäistä filosofiaa, jonka varaan maailma tulee

⁹²⁵ Buber 1993, 109.

⁹²⁶ Lehtinen 2002, 66.

⁹²⁷ Pursiainen 1997, 268; Buber 1993, 23.

⁹²⁸ Lehtinen 2002, 69, 303–306.

⁹²⁹ Värri 2000, 89; Ks. Lehtinen 2002, 300–303.

⁹³⁰ Lehtinen 2002, 67, 179.

rakentaa. Olemisen kysymys on mitä varsinaisimmin inhimillinen ja filosofinen kysymys.⁹³¹

Maailmassa oleva toinen on Tillichille jotain, jota ei voi tehdä olemattomaksi. Maailmassa oleva toiseus ilmenee todellisena. Toinen ilmenee todellisena persoonana, sellaisena, jota ei voi käyttää omien tarkoitusperien saavuttamiseen. Tämä toinen vaatii arvonsa ehdotonta tunnustamista.⁹³² Buberin ja Tillichin ajatteluun liittyy voimakkaasti Jumalan olemassaolo maailmassa. Kumpikin selittää Jumalan eksistentiaalisena kokemuksena. Buberille Jumala on Minä–Sinä -kokemuksen täydellistymä, persoonallisen Jumalan kokeminen toisessa. Tillichille Jumala on ontologisesti tarkasteltuna ihmisessä itsessään, hänen ydinolemuksessaan. Jumala on "being itself" tai "ground of being".⁹³³

Toisena yhteisenä piirteenä ajattelioloilla on rajalla olemisen kokemus. Tillichille rajalla oleminen on tietoisesti myös teologian ja filosofian rajalla olemista. Tillichin mukaan Jumalan tunteminen merkitsee sen "vieraantumisen" voittamista, joka meidän ja olemuksemme Perustan välillä on. Hänen ajattelussaan on läsnä samat polaariset individualisaatio–partisipaatio -elementit kuin Buberilla. Tillichin ajatusta, jonka mukaan Jumala on olemassaolon rakenne, on pidetty panteistisena ja jopa ateistisena. Buber käsittelee kumpiakin teemoja tuotannossaan ja hänen dialogisuusajattelunsa on sisällöllisesti rajalla olemista, jossa tapahtuu aito oleminen sekä täälläolossa että Jumalan kanssa.⁹³⁴

⁹³¹ Tillich 1973, 180–181.

⁹³² Tillich 1973, 104.

⁹³³ Tillich 1984.

⁹³⁴ Buberin ja Tillichin samankaltaisuuksista ja erilaisuuksista on kirjoittanut mm. Hummel & Lax (1998) sekä David Novak (2000). Yhtenä keskeisenä filosofisena erona on suhtautuminen klassiseen Tuomas Akvinolaisen ontologiseen jumalatodistukseen eli siihen onko oleminen ja Jumala sama asia. Tillichille Jumala on Mooseksen (1. Moos 3:14) Siinain vuorella tapaama Jahwe, Hän-joka-on-se-joka-on. Buber kritisoi Tillichin ajattelua, sillä Buberilla olemassaolon ontologia on suhteiden erilaisessa rakenteessa ja todellistuu kaikkeuden kanssa Minä–Sinä -suhteessa (Ks. Novak 1992; Soulen 2006, 69). Yhdistävänä tekijänä on myös ajatus kohtaamisen energiana olevasta jumalallisesta rakkaudesta, joka on inhimillisen rakakus-käsitteen yläpuolella. Buberin mukaan rakkaus on kosmista, jota tunteet välittävät, mutta joka ei muodostu niistä. (Buber 1993, 37) Tillichillä toisen kohtaamisen konkreettinen energia nousee jumalallisesta agape-rakkaudesta. Inhimillinen rakkaus on aina objektivoivaa eros-rakkautta, kun taas agape-rakkaus ei pyydä mitään (Annala 1983, 61–62).

McGrath kutsuu Buberin ajattelua dialogiseksi personalismiksi. Buberin ajattelu on McGrathin mukaan jaoteltavissa persoonan käsitteen avulla persoonallisiin Minä–Sinä -suhteisiin ja epäpersoonallisiin Minä–Se -suhteisiin. Epäpersoonallisia suhteita määrittää niiden voimakas subjekti–objekti -suhde. Minä–Sinä -ajattelu vie McGrathin mukaan Buberin ajattelun ytimeen. Kyse on kahden subjektin välisestä suhteesta ja samalla kahden persoonan molemmanpuoleisesta ja vastavuoroisesta suhteesta. Kaksi ihmistä yhteen liittävä murtumaton ja näkymätön side on Buberin Minä–Sinä -suhteen idean ydin. Se on suora ja välitön, eikä sillä ole määrättyä sisältöä. Se voidaan määrittää ja tuntea tuntomerkkien perusteella, Sinän me tunnemme suoraan. Me tiedämme Sen, mutta Sinä tuntee meidät. Välittömän Minä–Sinä -suhteen mielenkiintoinen ominaisuus on se, että se on sisällötön, koska kumpikin osapuoli säilyttää kohtaamisessa subjektiivisuutensa. Juuri suhde sinänsä on persoonallisen vuorovaikutuksen päämääränä, sillä ei ole sisältöä, ainoastaan puhdas läsnäolo.⁹³⁵ Persoonien välissä oleva todellisuus on Buberin filosofian keskeinen käsite. Sen taustana on ajatus aidosta minuuden toteutumisesta vain suhteessa toiseen ja aito suhde toteutuu vain eksistentiaalisessa dialogissa.⁹³⁶ Kohtaajien omakohtaisella tasolla tapahtuneen dialogiin avautumisen lopputuloksena on aito kohtaaminen.⁹³⁷

Varhaisten kristillisten teologien mukaan persoonan käsitteellä teologiassa haluttiin korostaa ajatusta sosiaalisista suhteista. Yksilöllisyyden ajatus ei pitänyt sisällä tätä ajatusta, mutta persoona viittaa siihen osaan, mitä käytetään ihmissuhteissa. Tätä taustaa vasten puhe persoonallisesta Jumalasta ilmaisee ajatuksen Jumalasta, jonka kanssa voimme olla suhteessa. Suhde on analoginen sille suhteelle, joka meillä on toisten ihmisten kanssa.⁹³⁸ Varhaisten kristillisten teologien ajattelussa näkyi voimakkaasti juutalaisen ajattelun vaikutus ja Vanhan testamentin opetusten korostus. McGrath tuo esille Buberin ajattelun teologisen luonteen absoluuttisena Sinänä. Jumalaa ei voida redusoida tämän mukaan

⁹³⁵ McGrath 1999, 259–260.

⁹³⁶ Avnon 1998, 5–6.

⁹³⁷ Avnon 1998, 149.

⁹³⁸ McGrath 1999, 256–257.

käsitteeksi tai joksikin muuksi formulaatioksi, koska silloin Sinä muuttuu objektivoiduksi Siksi. Jumalaa ei voida esineellistää eikä objektivoida.⁹³⁹

Knuuttilan mukaan idealismista vaikutteita saaneessa uskonnonfilosofiassa kysymys Jumalasta näyttäytyy kysymyksenä toiseudesta subjektiiviselle tietoisuudelle. Merkkejä tästä hän näkee 1900-luvun personalistisessa ja fenomenologis-eksistentiaalisessa uskonnonfilosofiassa, josta hän nostaa esimerkeiksi Buberin ja Levinaksen ajattelun. Jos tietoisuuden ei ajatella olevan jumaluutta, tapahtuu Jumalan kohtaaminen toiseuden kohtaamisen kautta. 1900-luvun alussa saksalaisessa uskonnonfilosofiassa oli vallalla uuskantilainen arvo- ja persoonallisuusfilosofia, jossa erityisesti eksistentiaalisessa filosofiassa uskontoa tarkkailtiin muuhun palautumattomana erityisenä kokemusmuotona.⁹⁴⁰

Buber nousee teoksessaan *Ich und Du* irti tietoisuutta korostavasta filosofiasta. Tietoisuuden korostamisen tilalle hän asetti Minä–Sinä -suhteen, jonka perustana on intuitiivinen eläytyminen toisen asemaan tai kielellinen viestintä minän ja sinän välillä. Minä–Se -suhde perustuu kokemukseen tai tietoon, joka on, ei keskustelukumppanien välillä, vaan Minän sisällä. Minä–Minä edustaa subjekti–subjekti -kohtaamista ja Minä–Se -suhde subjektin ja objektin välistä suhdetta. Minän sanomisen kautta maailma joko on meissä tai meidän ulkopuolellamme. Minä–Sinä -suhteessa on mukana koko ihmisen olemus, Minä–Se -suhteessa suhde on välillinen. Buberin ajattelussa suhde Jumalaan on kaikkea muuta hallitseva ja se on mukana kaikissa muissa Minä–Sinä -suhteissa. Minä–Sinä -suhde Jumalaan on se, jonka varaan kaikki relaatiot Buberin ajattelussa rakentuvat.⁹⁴¹ Buberille uskon ja kohtaamisen käsitteet lähenevät toisiaan, sillä usko ei ole tunne, vaan portti kokonaiseen todellisuuteen.⁹⁴² Buberin voimakas juutalainen teologinen ajattelu näkyy hänen kohtaamisajattelussaan. Buber siirsi hasidismista sen mekanismin dialogisuusfilosofiaansa. Siinä todellisuus ja

⁹³⁹ McGrath 1999, 260–261.

⁹⁴⁰ Knuuttila 2003, 22.

⁹⁴¹ Illman 1998, 328. Myös Gadamer (1995) käsittelee Buberin dialogin teologista korostuneisuutta. Dialogissa ei ole kyse vain kahden profaanin subjektin kohtaamisesta, vaan siinä toinen on läsnä Jumalan kätkeytyneenä edustajana.

⁹⁴² Buber 1979, 3.

transparentti tuonpuoleisuus olivat arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa keskenään.⁹⁴³ Aidossa Minän ja Sinän kohtaamisessa transsendenttinen on olemisessa läsnä maailmassa.⁹⁴⁴ Buberin filosofiaa voidaan pitää filosofian ja teologian rajapintana, mutta sen varsinaisena erityispiirteenä on sen eksistentiaalisen kokemisen erityisluonne. Buberin filosofiassa yksityinen kohtaa universaalin todellisessa elämässä toisen kohtaamisessa.⁹⁴⁵

7.5.2 Mystiikkaa vai filosofiaa?

Dialogiin ja erityisesti Buberin dialogiin liitetään ajatus mystiikasta. Isaacin dialogin ajatuksessa on yhteisiä piirteitä Buberin dialogiin sen mystisen luonteen kanssa. Onko Buberin ajattelu mystiikka vai filosofiaa? Buber itse kiistää ajattelunsa mystisen ulottuvuuden täälläolon ajattelun avulla, vaikka täälläolon maailmassa mukana oleva Minä–Sinä -suhteessa ilmenevä henkisen elämän alue edellyttääkin normaalin arkiajattelun näkökulmasta mystistä ajattelua ja erilaista tietämisen määrittelyä. Buberin hengen alue on yhtä aikaa sekä universaali, kaikille kuuluva ihmisyyden ideaali että jokaiselle henkilökohtainen. Minä–Sinä -suhteet ovat maailmassa, mutta vain yksilöiden kokemusten kautta.

Buberin ajattelu on Avnonin mukaan hahmotettavissa kahteen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on mystisismien vaihe (1897–1923), jonka aikana Buberin mielenkiinto oli ihmisten kyvyssä ylittää profaani todellisuuden käsitys. Toinen vaihe on dialogin kausi, jolloin Buber siirtyi pois ekstaattisen kokemuksen ylivallasta kohti olemisen yhteyttä ja suuntasi ajattelunsa kohti dialogista olemassaolon luontoa.⁹⁴⁶

Buberille kaikki elämä on kohtaamista. Kohtaaminen tapahtuu suhteessa toisiin, maailmaan ja viime kädessä Jumalaan.⁹⁴⁷ Kohtaamisessa toteutuu todellinen läsnäolo.⁹⁴⁸ Kohtaajien väliin jäävä tila on se todellisuus, johon

⁹⁴³ Veijola 1998, 235–236.

⁹⁴⁴ Itkonen 1996, 130.

⁹⁴⁵ Ks. Buber 1979, 44, 53–63.

⁹⁴⁶ Avnon 1998, 33–45.

⁹⁴⁷ Buber 1993, 25.

⁹⁴⁸ Buber 1979, 126.

Buber keskittää dialogissa ajatuksensa. Siinä kahden yksilön välissä todellistuu dialogi.⁹⁴⁹ Dialogiin kuuluvat Buberin ajattelussa kaikki suhteet, suhde itseen, toisiin ja kaikkiin luotuihin. Dialogisuudessakin on mukana ajatuksia mystisestä maailman kohtaamisesta.⁹⁵⁰

Buber itse kielsi olevansa mystikko. Kyse on kuitenkin siitä, mitä mystiikalla ymmärretään. Buberin määritelmän mukaan mystikko on sellainen, joka on erossa tästä maailmasta tai yrittää tavalla tai toisella mitätöidä yhden maailman olemassaolon. Oman määritelmänsä mukaan Buber oli mukana vain ja ainoastaan tämän näkyvän ja koettavan maailman parissa.⁹⁵¹ Vaikka Buber kieltää olevansa mystikko sanan perinteisessä mielessä, on Buberin kohtaamisen ajattelussa mukana kaiken aikaa profaanille filosofialle vieras, yksilöiden kohtaamisen ja Jumalan kohtaamisen mystis-teologinen ulottuvuus.⁹⁵² Buberin mystiikkaan liittyvät näkemykset liittyvät omalta osaltaan hänen näkemykseensä Jumalasta ja Jumalan kohtaamisesta. Buberin mukaan Jumalasta tulee pitää kiinni, mutta oikein ymmärrettynä.⁹⁵³

Buber määrittelee itse mystiikkaa myöhemmissä kirjoituksissaan ja nostaa esille realistisen ja aktiivisen mystiikan käsitteen. Kyseessä on mystiikka, jossa maailma ei ole illuusio, josta ihmisen tulee paeta pois todelliseen elämään. Mystiikka on todellisuutta Jumalan ja yksilön välillä, missä vastavuoroisuus manifestoituu jumalallisen ja inhimillisen välillä. Mystiikka suojaa suhteen välittömyyden ja vaatii koko olemassaolon läsnäolon.⁹⁵⁴ Buberin perinteistä mystiikkakäsitystä vastustava tämänpuolisuus tulee voimakkaasti esiin hänen dialogisuusajattelussaan. Aistimaailmaa ei tarvitse asettaa syrjään näennäismaailmana, koska se ei ole sitä. On olemassa vain tämä maailma, jonka me eri aistein havaitsemme, mutta täällä voimme löytää aidon olemisen tason, kun näemme kaiken oikeana Sinä-suhtena.⁹⁵⁵

⁹⁴⁹ Buber 1993, 26.

⁹⁵⁰ Avnon 1998, 5–6.

⁹⁵¹ Buber 1963, 28; Ks. Buber 1993, 105, 107.

⁹⁵² Buber 1979, 76, 77.

⁹⁵³ Ks. Buber 1979, 7.

⁹⁵⁴ Buber 1988b, 183–184.

⁹⁵⁵ Buber 1993, 105, 107.

Sikkelän tulkinnan mukaan Buberin hahmottamassa Minä–Sinä -kohtaamisessa tapahtuu aina jotain ainutkertaista, mikä koskettaa meidän koko olemustamme.⁹⁵⁶ Kohtaamisessa yhteys on välitön, eikä siinä ole mitään käsitteellistä, pyrkimystä, ennakkointia tai pyydetä. Kyseessä on Minän ja Sinän ylittävä mysteeri.⁹⁵⁷ Kohtaamisessa ei muodostu maailmaa, vaan se liittää kokijan kohtaamisen kautta maailmaan kohtaamisen ajaksi. Kohtaaminen ei tule yksilöön ulkopuolelta, vaan olemisen, yksilön perustasta.⁹⁵⁸ Buber ilmaisee asian runollisesti:

”Jos sanot ’sielu minun sielustani’, et ole sanonut liikaa; mutta varo tahtomasta sijoittaa sitä sieluusi – silloin tuhoat sen.”⁹⁵⁹

Buberin dialogin mystistä luonnetta valottaa osaltaan se, kuinka ja missä Buber ajattelee dialogin toteutuvan. Hiljaisuudella on merkittävä paikka aidossa dialogissa. Sitä voidaan pitää jopa koko dialogin perustana.⁹⁶⁰ Dialogin paikka ei Buberin dialogissa ole kognitiivisesti määriteltävä ajatustoiminta, vaan välitön vaikutelma kohtaamisessa koetaan sydämessä.⁹⁶¹ Tässä on Buberin mystiikan ja Isaacsin dialogiin liittyvän mystiikan ero. Buberille dialogi on jotain, jota voi valmistella, mutta sen tuleminen ei ole itsestään selvyys. Isaacsin mukaan dialogin taito pysyy mysteerinä, ellei sitä pohdita tietoisesti⁹⁶². Buberille sydän on se ydin, jossa on meidän moraalinen ajattelumme ja meidän henkemme. Sydämen avaaminen tekee mahdolliseksi nähdä ja kokea sen, mikä on välittömän kokemuksen tuolla puolen. Tämä sydämen hiljainen tieto tulee kokemukseen ennen kuin mentaalinen tulkinta. Buberille dialogissa toteutuva toisen puoleen kääntyminen ilmenee koko totuudessaan juuri sydämessä.⁹⁶³

Buberin filosofiaa voidaan pitää filosofian ja teologian rajapintana, mutta sen varsinaisena erityispiirteenä on sen eksistentiaalisen kokemuksen

⁹⁵⁶ Silkelä 2003; Buber 1986, 25–27.

⁹⁵⁷ Silkelä 2003; Buber 1986, 1–18; Värri 2000, 63–92.

⁹⁵⁸ Silkelä 2003.

⁹⁵⁹ Buber 1993, 55–56.

⁹⁶⁰ Avnon 1998, 42–43.

⁹⁶¹ Avnon 1998, 58.

⁹⁶² Isaacs 2001, 89.

⁹⁶³ Avnon 1998, 140.

erityisluonne. Buberin filosofiassa yksityinen kohtaa universaalin todellisessa elämässä toisen kohtaamisessa.⁹⁶⁴ McGrathin mukaan Buberin ajattelussa on mukana uskonnollisesti värittyynyt eksistentiaalinen näkökulma, jossa Jumalan läsnäolo liitetään ajatukseen välittömästä suhteesta. Jumalan kohtaaminen on Sinän kohtamaksi tulemistä ja Jumalan kohtaamista tuossa kontekstissa.⁹⁶⁵

7.5.3 Buber ja eksistentiaalisuus

Buberin eksistentiaalisuudeksi kutsuttu dialogisuutta korostava ajattelu nousee juutalais-mystisestä taustasta ja se on syntynyt tiettyssä historian tilanteessa. Buberin mukaan ihminen voi valita, asettuuko hän monologisiin vai dialogisiin suhteisiin toisten ihmisten kanssa ja tunnustaako hän toiseuden olemassaolon. Yhteiskunnassa tätä valintaa rajoittavat monet esineellistävät ja vääristyneet suhteet.⁹⁶⁶ Buberin eksistentiaalisuus on juuri näissä suhteissa ja niiden olemassaolossa, joissa ihminen todellistuu. Buberin maailmassa olemassaolon lähtökohtana ei ole tietoinen metafyyminen subjekti, vaan sen mystisluonteinen kohtaaminen, Minä–Sinä -suhteen välitila. Maailmaan suhteissa oleva Minä voi olla suhteessa epäaidossa Se-suhteessa ja sama Minä voi eksistoida Sinä-suhteessa.⁹⁶⁷ Lyhyt tutustuminen Buberin eksistentiaalistiseen terminologiaan saa aikaan kysymysten vyöryn. Mitä Buber tarkoittaa ihmisen todellistumisella? Miten todellistuminen liittyy ihmisten suhteisiin? Mitä tarkoittaa ihmisen valinnan vapaus monologin ja dialogin välillä? Mitä eksistoida Buberilla tarkoittaa? Mitä ihmisen eksistoida ja epäaito olemine tarkoittavat?

Minä–Sinä- ja Minä–Se -suhteiden vuorottelu voi kuulostaa helpolta. Jokainen subjekti voi hahmottaa oman minuutensa ja myös oman toimintansa kohteena olevan objektin. Sellaisenaan näiden suhteiden siirtäminen koulumaailmaan ei ole kuitenkaan mahdollista. Jos yksilön suhteet irrotetaan niiden alkuperäisestä kontekstista, saadaan aikaan vain

⁹⁶⁴ Ks. Buber 1979, 44, 53–63.

⁹⁶⁵ McGrath 1999, 298.

⁹⁶⁶ Laine 1993, 126–127.

⁹⁶⁷ Laine 1993, 126–127.

näennäisymmärtämistä ja oppitunneille uusi opetettava tekniikka, jolla saavutetaan jotain muuta kuin alkuperäisellä dialogisuusfilosofialla tavoiteltiin. Buberin mystisluonteinen, juutalaisuudesta nouseva kohtaaminen on jotain muuta kuin opeteltavaa tekniikkaa.

Buberin dialogisuusfilosofian eksistentiaalin luonne tekee siitä tutkijoiden mukaan vaikean ja kokonaisvaltaisen. Kuitenkin tutkijat soveltavat Buberin dialogia omiin tarkoituksiinsa.⁹⁶⁸ Onko se mahdollista ilman kokonaisuuden ymmärtämistä? Buberin ajattelun eksistentiaalistisen luonteen selvittämiseksi selvitän eksistentiaalismin keskeisiä ajatuksia ja piirteitä. Jos Buberin ajattelua ei tarkastella sen alkuperäisestä kokonaisuudesta käsin, on olemassa vaara, että se tulee ymmärrettyä väärin ja sen mekanismeja sovelletaan vain teknisenä välineenä ilman sen kasvatuksellista kokonaisrakennetta.

Eksistentiaalismin on käsitteenä väljä ja vaikeasti määriteltävä. Tutkijat ovat pyrkineet määrittelemään sitä lähinnä sen ihmiskäsityksen kautta.⁹⁶⁹ Hirsjärven mukaan kyseessä on filosofinen teoria, joka käsittelee ihmisyyden olemassaoloa ja tarkoitusta. Se keskittyy ihmisenä olemisen pohdintoihin.⁹⁷⁰ Eksistentiaalismin ei ole varsinaista perustajaa ja siihen liittyviä teemoja ja kysymyksenasetteluja esiintyy kirjallisuudessa Vanhan testamentin Saarnaajan kirjasta lähtien. Eksistentiaalismin ja eksistentiaalisfilosofiaa käytetään usein toistensa synonyymeinä, vaikka ne eivät tarkoita aivan samaa asiaa. Eksistentiaalisfilosofialla tarkoitetaan kaikkea sitä filosofiaa, jossa huomio on kiinnittynyt ihmisenä olemisen problematiikkaan. Eksistentiaalismin tarkoitetaan usein eksistentiaalisfilosofian kirjallista suuntaa, jonka tunnetuimpana edustajana pidetään Jean-Paul Sartrea. Yhteistä näille suunnille on yksilökeskeisyyden ja vapauden korostaminen.⁹⁷¹

Etymologisesti eksistentiaalis tarkoittaa esiin tulemistä. Ihminen tulee eksistentiaalisissa näkyväksi itselleen ja muille. Eksistentiaalisfilosofiassa käsitteellä tarkoitetaan erityistä ihmisenä olemisen tapaa. Eksistentiaalismin

⁹⁶⁸ Ks. Wink 2007, Silkelä 2003.

⁹⁶⁹ Cooper 1990, 6.

⁹⁷⁰ Hirsjärvi 1985, 151.

⁹⁷¹ Mäkinen 2004, 18; Lehtinen 2002, 15–17, 28–30.

tarkoitetaan sellaista elämänasennetta tai omaa elämänfilosofiaa, joka pitää yksilön henkilökohtaista sitoutumista omaan elämäntarkastukseensa olennaisen tärkeänä.⁹⁷² Aito eksistenssi on luonteeltaan dialogista, jossa kummastakin osapuolesta tulee oma itsensä toisen osapuolen avulla. Dialogi ei voi perustua irrallisiin ulkokohtaisiin havaintoihin ja niistä tehtyihin johtopäätöksiin, vaan kyseessä on mysteeri, joka vaatii avautumista toiselle. Mysteerin luonne on jo sen etymologian mukaan salaisuus. Sitä ei voi koskaan tiedollisesti ratkaista, se pitää kokea. Ihmisestä persoonana ei voi saada tietoa tarkastellen sitä esineellisenä tutkimuskohteena, se onnistuu vain eksistenssikokemuksena.⁹⁷³

Eksistenssifilosofinen ihmisen kokemukseen liittyvä ajattelu muistuttaa mysteeriluonteisena enemmän uskonnollista kokemusta kuin luonnontieteellisesti orientoitunut tieteellinen ajattelu. Filosofian avulla ei ole eksistentialistisen näkemyksen mukaan saavutettu luonnontieteen tavoin ihmisyyttä selvittäviä yleispäteviä totuuksia. Filosofia ei kehity sukupolvi sukupolvelta kumulatiivisesti kohti korkeampia oivalluksia. Filosofian alkuna voidaan pitää oivallusta siitä, että elämää ei voi ratkaista teoreettisen järjelyn avulla. Henkilökohtaisen elämänfilosofian luominen ei onnistu toisten ajatuksia ulkoa opettelemalla. Ihminen tavoittaa oman ihmisyytensä luontevammin kokemusten kuin teoreettisen älyllisen ymmärtämisen avulla. Ihmiselämän salaisuus on jokaiselle sukupolvelle aina ajankohtainen haaste.⁹⁷⁴

Buberin eksistentialismia tarkasteltaessa on syytä ottaa mukaan joitain eksistentialismin luoja Martin Heideggerin (1889–1976) ja Jean-Paul Sartren (1905–1980) ajattelun keskeisiä piirteitä. Heideggerin eksistentialismissa olemisen käsite on keskeisellä sijalla. Heidegger jakaa kaiken olemisen epäautenttiseen ja autenttiseen olemassaoloon.⁹⁷⁵ Sama eksistentialismin perusajattelu on nähtävissä myös Buberin ja Tillichin tuotannossa.

⁹⁷² Lehtinen 2002, 27–29.

⁹⁷³ Lehtinen 2002, 59, 299–301.

⁹⁷⁴ Lehtinen 2002, 43–44.

⁹⁷⁵ McGrath 1999, 239.

Heideggerin ajattelussa eksistenssi on nimitys sille reaaliselle ihmiselle, joka ihmisen mahdollisuuksien toteutumana konstituoituu.⁹⁷⁶ Ihmisen olemassaololla on erilaisia mahdollisuuksia toteutua. Todellistuminen tapahtuu jossain tietyssä tilanteessa ja siinä asetumme suhteessa maailmaan aina jollain erityisellä tavalla. Ihmiseksi tuleminen ja olemassaolo edellyttävät eksistentiaalista valikoitumista. Toisaalta me olemme jo konkretisoituneena eksistenssinä ja toisaalta olemme joksikin tulemisessa eksistentiaalisesti valitsevana. Ihmisen valinta voidaan ymmärtää eksistentiaalisesti siinä mielessä, että siitä seuraa jokin eksistenssin todellistumistapa.⁹⁷⁷ Heideggerille olevan ensisijaisuus on keskeistä, se on fundamentaaliontologiaa, josta kaikki muut ontologiat voivat kehittyä.⁹⁷⁸ Täälläolo (Dasein) on se ensisijainen olemassa oleva, jolla on keskeinen asema maailmassa.⁹⁷⁹ Heideggerin olemassaolon subjekti ei kuitenkaan ole minä ja hän keskittyy filosofiassaan subjektista riippumattomaan olevaan. Jos niin tehtäisiin, lyötäisiin laimin täälläolon perustavalaatuinen fenomenaalinen sisältö.⁹⁸⁰ Täälläolon eksistenssi määräytyy sen kautta, että se on itsensä ulkopuolella. Täälläolo on aina maailmalle avautumista, se on paikka, jossa olemiskysymys tapahtuu. Siinä oleva on sillä tavalla, että se ymmärtää jotain sellaista kuin oleminen.⁹⁸¹ Jokaisen täälläoleminen on aina yksittäistä ja konkreettista, kaikki oleminen on aina jonkin olemista.⁹⁸² Ymmärtäminen on Heideggerille täälläolon olemiskyvyn olemista. Ymmärtämisen mukana täälläololle avautuvat sen mahdollisuudet.⁹⁸³

Heideggerin ajattelussa ja kielenkäytössä suhtaudutaan kriittisesti subjettiin sekä siihen, että subjekti objektivoisi maailmaa itselleen. Oleminen ei ole kohde, sitä ei voida asettaa objektiivisen tarkkailun kohteeksi, eikä subjektia voida erottaa objektista. Heideggerin mystisluonteisin termein asia ilmaistaan siten, että kielenkäyttö kertoo samalla asioiden ei-objektivoivasta

⁹⁷⁶ Tahvanainen 1999, 18; Rauhala 1993, 88.

⁹⁷⁷ Tahvanainen 1999, 19–20; Rauhala 1993, 44–46.

⁹⁷⁸ Steiner 1997, 53.

⁹⁷⁹ Heidegger 2000a, 34.

⁹⁸⁰ Heidegger 2000a, 71.

⁹⁸¹ Heidegger 2000a; 1993, 145–146, 323–331; Saarinen 2002, 240.

⁹⁸² Heidegger 2000a; 1993, 181, 192–194.

⁹⁸³ Heidegger 2000a, 185–186.

suhteesta. Huolen (Sorge) käsite kertoo täälläolon ja maailman suhteesta.⁹⁸⁴ Heidegger näki filosofiansa olevan paluuta antiikin alkuperäiseen filosofiaan ja perusteli huolehtimisen käsitteen toiminnallista luonnetta antiikin kreikkalaisten vastaavan käsitteen käytöllä. Olemassaolon tulee rakentua huolehtivan kanssakäymisen ajatukselle.⁹⁸⁵ Oleminen itsessään on suhde ja ihminen toteutuu intentionaalisissa suhteiden kokonaisuudessa.⁹⁸⁶ Koska heideggerilaisessa eksistentialismissa huolehtimisella ei voi olla objektia sanan perinteisessä merkityksessä, on huolehtimisen kohde määriteltävä uudella tavalla. Heidegger kutsuu huolehtimisessa kohdattavaa olevaa välineeksi. Väline sopii aina yhteen jonkin toisen välineen kanssa, jonka kanssa se on sopiva tai käyttökelpoinen. Väline voi näyttäytyä aidosti vain kanssakäymisessä, joka kohdistuu välineeseen itseensä. Välineiden ja välineiden välistä suhdetta kutsutaan välinekokonaisuudeksi. Heidegger ottaa esimerkiksi vasaran, jonka vasarana oleminen on ilmeistä vain niin kauan, kun keskitymme sen käytettävyyteen ja unohdamme sen välineenä. Heti, kun siirrymme tästä välinekokonaisuuteen liittyvästä suhtautumisesta ja ryhdymme tarkastelemaan vasaraa objektina, menetämme aidon olemisen tarkastelun.⁹⁸⁷

Heideggerin ajattelussa tehdään tärkeä jaottelu autenttiseen ja epäautenttiseen elämään. Sellaista tilaa, jossa olemassaolon perusluonne peittyi jokapäiväiseen merkityksettömään puuhasteluun, Heidegger kutsuu epäautenttiseksi olemiseksi. Subjektina ei ole enää ihminen itse, vaan kuka tahansa (das Man), joka tulkitsee maailmaa ja kertoo mitä maailmassa pitää yleisen mielipiteen vaatimana tehdä. Näin ihminen välttyy tekemästä hänelle kuuluvia oikeita valintoja ja ottamasta hänelle kuuluvaa vastuuta.⁹⁸⁸ Ihminen, joka ei halua kuunnella sisimmästään kumpuavaa vastuuta, tukahduttaa sen yhteiskunnan käytös- ja roolimallien ja valmiiksi annettujen arvokäsitysten ja uskomusten avulla ja elää epäautenttisesti.⁹⁸⁹ Epäautenttinen elämä ja

⁹⁸⁴ Heidegger 2000a, 38.

⁹⁸⁵ Kreikkalaiset käyttivät Heideggerin (2000, 96) mukaan olevasta oliosta nimitystä *pragmata*, jolla tarkoitettiin sitä, jonka kanssa oltiin huolehtivassa kanssakäymissuhteessa.

⁹⁸⁶ Heidegger 2000b, 71.

⁹⁸⁷ Heidegger 2000a, 96–97.

⁹⁸⁸ Heidegger 2000a, 165–169.

⁹⁸⁹ Cooper 1990, 33.

liiallinen mukautuminen saavat aikaan vieraantumisen tunteen. Yksilö vieraantuu itsestään ja tämä tunne ilmenee hänelle kokemuksena maailmasta vieraantumisenä.⁹⁹⁰ Vieraantuminen saa aikaan ahdistusta (Angst), joka kohdistuu maailmassaolemiseen ja paljastaa maailman merkityksettömyyden ja satunnaisuuden.⁹⁹¹ Näiden ajatusten seurauksena yksilö joutuu tarkastelemaan omaa elämäänsä ja sen mahdollisuuksia.⁹⁹² Kaikki maailmaa objektivoiva on epäautenttista, ja kaikki mikä liittyy aitoon eksistenssiin, on autenttista.⁹⁹³ Autenttinen elämä merkitsee omien mahdollisuuksien toteuttamista.⁹⁹⁴ Autenttinen huolenpito on pyrkimystä antaa toiselle mahdollisuus tulla omaksi itsekseen hänen omilla ehdoillaan. Epäautenttisessa huolenpidossa ihminen pyrkii ohjaamaan toista ja elämään sitä hänen puolestaan. Vaikka maailmaa hallitsee epäautenttinen oleminen ja epäautenttinen huolenpito, on autenttisella huolenpidolla Heideggerin ajattelussa mahdollisuus toteutua. Heideggerin mukaan on mahdollista, että kaksi subjektia voi autenttisesti kohdata toisensa ja auttaa toisiaan tulemaan aidoiksi ihmisiksi.⁹⁹⁵ Heideggerin näkemys ihmiskunnasta on pessimistinen. Itsensä kadottaminen on ihmisille sääntö, autenttinen olemassaolo poikkeus. Massat, roolit ja odotukset haastavat autenttisen olemassaolon kaikkialla.⁹⁹⁶

Sartre on eksistentialisteiksi lukeutuvista filosofiista ainoa, joka itse määritteli eksistentialismin sisältöä tehden sen sillä tavoin, että muut eivät katsoneet oman ajattelunsa mahtuvan sen määrittelyn sisälle.⁹⁹⁷ Sartren mukaan eksistentialismin lähtökohta on täysin vastakkainen niille filosofian virtauksille, jotka uskovat universaaliin ihmisluontoon, jokaisessa ihmisessä toteutuvaan ihmisen ideaan. Sartre kutsuu olemuksesta lähtevää käsitystä tekniseksi maailmankuvaksi ja vertaa sen ihmiskäsitystä paperiveitsen valmistukseen. Veitsen rakentaminen tapahtuu tarkkojen ohjeiden mukaan ja tiettyä tarkoitusta varten. Näin sen olemus on ohjeiden ja tarkoituksen kautta olemassa jo ennen kuin itse veitsi on valmis. Ihminen ei ole veitsen

⁹⁹⁰ Cooper 1999, 141.

⁹⁹¹ Heidegger 2000a, 232–239; Ks. Torvinen 2007, 28.

⁹⁹² Heidegger 2000a, 176–177, 234–237.

⁹⁹³ Heidegger 2000a, 67.

⁹⁹⁴ Heidegger 2000a, 235.

⁹⁹⁵ Heidegger 2000a, 168–161.

⁹⁹⁶ Heidegger 2000a, 223.

⁹⁹⁷ Cooper 1990, 2.

lailla, vaan ihminen on olemassa jo ennen määrittelyä. Ihminen ei eksistentiaalismin mukaan voi olla määriteltävissä etukäteen, koska hän ei ole mitään.⁹⁹⁸ Ihmisen osana on sattumanvaraisuus. Ihminen syntyy tiettyyn paikkaan ja aikaan, tiettyjen mahdollisuuksien keskelle ja muokkaa itse itsensä näistä aineksista.⁹⁹⁹ Ihmisen vastuullisuus nousee tästä ajattelusta.¹⁰⁰⁰ Vapaus saa aikaan eksistentiaalismin pessimistisen perusvärityneisyyden ja paljastaa maailman merkityksettömyyden ja sattumanvaraisuuden.¹⁰⁰¹

Minä–Sinä -suhteessa olevalla ei ole toimintansa kohteena sen enempää oma minuus kuin tuon toisen sinuus. On vain keskinäinen ja vastavuoroinen kohtaaminen, jossa elämän olemassaolon täyteys aidosti tapahtuu.¹⁰⁰² Minä voi puhua toiselle vain silloin, jos hän voi olettaa, että hänen omia sanojaan pidetään tosina.¹⁰⁰³ Ihmisten välisissä suhteissa totuus merkitsee Buberille sitä, että kukin välittää itsensä toiselle sellaisena kuin on antamatta minkään näennäisen vaikuttaa tähän yhteyteen.¹⁰⁰⁴ Eksistentiaalisessa ajattelussa ihminen ottaa vastuun elämästään maailmassa ja todistaa sanansa elämällään. Yksilön elämän arvot näkyvät hänen ajattelunsa kautta. Persoonallisen vastuun ottamisen kautta ihminen voi löytää totuuden ja riippumattomuuden ja asettua suhteeseen maailman kanssa. Ihminen, joka ajattelee eksistentiaalisesti tuo itsensä ilman ehtoja suhteeseen maailman kanssa.¹⁰⁰⁵ Aito oleminen, eksistenssi, on tavoitettavissa vain subjektiivisen tietoisuuden ja intuition avulla.¹⁰⁰⁶

Buberin ajattelussa on havaittavissa runsaasti eksistentiaalistisia piirteitä, joita ilman Buberin dialogia ja kohtaamisen ideaalia ei voi ymmärtää. Edellä esitetyistä Heideggerin ja Sartren ajatuksista on vain kukonaskel Buberin aitoon ja epäaitoon dialogiin, aitoon ja epäaitoon kohtaamiseen. Ihmisen oleminen on olemista toista varten tilanteissa, joissa ei ole valmiita

⁹⁹⁸ Sartre 1965, 12–13; 1966, 25.

⁹⁹⁹ Ks. Heidegger 2000a, 185–186.

¹⁰⁰⁰ Ks. Sartre 1965, 14; Barnes 1989, 337, 341, 342.

¹⁰⁰¹ Heidegger 2000a, 235.

¹⁰⁰² Buber 1979, 46.

¹⁰⁰³ Buber 1990, 201.

¹⁰⁰⁴ Buber 1993, 77.

¹⁰⁰⁵ Buber 1985, 81.

¹⁰⁰⁶ Lehtinen 2002, 125.

etukäteen annettuja ohjeita ja harjoiteltuja menetelmiä. Kohtaamisessa on mukana aina kohtaamisen vapaus ja vastuu.

Dialogin ja sen tavoitteena olevan kohtaamisen näkökulmasta eksistentialismi on luonteensa ja peruskysymystensä vuoksi ongelmallinen. Eksistentialismissa tiedollinen todellisuuden tiedostaminen ei ole perustavaa, vaan tietoa koskevat kysymykset on alistettu olemiskysymykselle.¹⁰⁰⁷

Ihmistodellisuuden ja itse luodun todellisuuden taipuminen tieteellisyyden vaatimuksiin on ongelmallista, mutta ei mahdotonta. Filosofian tieteellisyyden kriteereinä on pidetty sen uutta luovaa otetta, selkeyden, tarkkuuden, järjestelmällisyyden, perusteellisuuden ja syvällisyyden vaatimuksia. Kaikkien edellä lueteltujen määreiden tulee tämän näkemyksen mukaan olla myös julkisia, objektiivisia ja filosofian erilaiset koulukuntarajat ylittäviä.¹⁰⁰⁸ Eksistentialismin, siis myös Buberin ajattelun suhteen, mahtuminen määritelmän sisään on ongelmallista.¹⁰⁰⁹ Eksistentialismin omaleimaisuuden ymmärtämiseksi on filosofian tieteellisyyteen sovellettava erilaisia kriteereitä.¹⁰¹⁰ Väärin ymmärretty filosofia suuntautuu pois sen alkuperäisestä tehtävästä ja siitä tulee väärän kasvatuksen ja kulttuurin väline.¹⁰¹¹ Heideggerin huoli suuntautuu ajattelun alkuperän palauttamiseen. Tavoitteena on palauttaa ihmiselle hänen olemuksensa. Ihmisen tavoitteena on tulla inhimilliseksi. Humanismin tavoitteena on pitää huoli siitä, että ihminen toteuttaa omaa olemustaan olemalla inhimillinen. Inhimillisyys on ihmisen olemuksessa.¹⁰¹² Heideggerille kysymys humanismista on kysymys siitä, mikä ihminen on, kun hänen on toimittava.¹⁰¹³ Saarisen mukaan eksistentialismi on humanismia. Sen peruskysymys on, miten yksittäinen ihminen on.¹⁰¹⁴

¹⁰⁰⁷ Saarinen 2002, 242.

¹⁰⁰⁸ Niiniluoto 1984b.

¹⁰⁰⁹ Ketonen 1981, 181; Vrt. Saarinen 1984, 186.

¹⁰¹⁰ Saarinen 1984, 186. Perinteisten tieteellisten vaatimusten soveltaminen eksistentialismiin on ollut vaikeaa myös eksistentialististen ajattelijoiden itsensä vuoksi. Lehtisen (2002, 228) mukaan sartrelaiseen eksistentialismin muotoon sisältyi poleemisuus yliopistomaailman akateemista ajattelua vastaan.

¹⁰¹¹ Heidegger 2000c, 55.

¹⁰¹² Heidegger 2000c, 58.

¹⁰¹³ Nancy 1998, 17.

¹⁰¹⁴ Saarinen 2002, 241; Ks. Nancy 1998, 17.

Filosofian määrittelemisen ja sen tieteellisyyden vaatimus nousee osin sen sijoittumisesta erityistieteeksi yliopiston sisällä. Filosofian ulottaminen yliopiston ulkopuolelle laajentaa sen alaa elämänkatsomuksellisten kysymysten alueelle.¹⁰¹⁵ Saarisen tulkinnan mukaan eksistentialismissa hylätään tieteellisen maailmaselityksen vaatimus, koska tieteen avulla voidaan parhaimmillaankin tavoittaa vain osa olevasta. Merkitykset ja arvot eivät ole meille valmiina, vaan ihmisen on kiinnitettävä ne omaan elämäänsä. Inhimillistä todellisuutta ei voida koskaan viime kädessä paljastaa, koska se on meidän jokaisen itsemme luoma. Vapaa subjektiivinen tietoisuus synnyttää inhimillisen todellisuuden merkitykset ja arvot jokaisen vapaiden valintojen kautta. Rationaalisen järjen vaatimaa lopullista totuutta ei ole olemassa, on vain totuuksia. Tiede puhuu todellisuudesta ja eksistentialismi ihmistodellisuudesta.¹⁰¹⁶

Eksistentialismia voidaan pitää elämänfilosofiana enemmän kuin akateemisena tieteen harjoittamisena. Heideggerin ajattelussa tulee voimakkaasti esille sen elämänfilosofinen luonne, jossa ihmiskäsitys korostaa ihmisen ei-rationaalista puolta. Heidegger korostaa intellektualismin näkökulmasta primitiivisiä, mutta ihmisenä olemisen suhteen alkuperäisiä ja perustavia kysymyksiä.¹⁰¹⁷ Tieteen ja filosofian eroon ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Tieteen tavoitteena on objektiivisuus, kun taas filosofia vaatii henkilökohtaista sitoutumista.¹⁰¹⁸

¹⁰¹⁵ Niiniluoto & Saarinen 1989, XX. Viimeaikaisessa keskustelussa filosofisten suuntausten erojen sijaan on etsitty niiden yhteneväisyyksiä. (Niiniluoto & Saarinen 1989, IX) Filosofia tulisikin nähdä laajempaan kuin vain yliopistoihin kuuluvana oppiaineena ja sen toimialue ulottaa laajemmalle inhimillisen kulttuurin alueelle. (Niiniluoto & Saarinen 1989, XXV) Filosofian popularisoineen ja tätä ajatusta todeksi eläneen Esa Saarisen (1984, 167) mukaan ”Filosofin tulee upottaa vartalonsa yliopiston ulkopuolelle, mutta jättää päänsä sisään.”) Vapaamman ymmärryksen mukaan edellä esitetyt totuuden ja täsmällisyyden vaatimukset eivät ole ratkaisevassa merkityksessä määriteltäessä filosofian olemusta tieteenä (Niiniluoto & Saarinen 1989, XI).

¹⁰¹⁶ Saarinen 2002, 246–248.

¹⁰¹⁷ Laine 2003, 167–168.

¹⁰¹⁸ Lehtinen 2002, 128.

7.6 Kasvatus ja dialogi

Dialogin suhde aikaan on eri teorioissa erilainen. Isaacsin mukaan dialogiin liittyvä aikakäsitys on erilainen eri tilanteissa, ja aika voidaan jakaa kokijan sisäiseen aikaan ja yleisempään ulkoiseen aikaan.¹⁰¹⁹ Heikkilän ja Heikkilän formaalissa dialogissa käytetään fasilitaattoria, joka pitää dialogisuutta yllä. Spontaani dialogi voi olla kestoltaan vain muutamia sekuntia, kun taas formaali dialogi voi kestää jopa viikkoja. Ne voidaan myös keskeyttää ja jatkaa myöhemmin, sovittuna aikana uudelleen. Formaaliin dialogiin liittyy pikkutarkka suunnittelu ja tavoitteiden selkeä määrittely.¹⁰²⁰ Vaikka dialogi toimii parhaiten sattumalta, käytetään sitä Heikkilän ja Heikkilän mukaan suunnitelmallisesti työvälineenä.¹⁰²¹ Kuinka Buberin ajatteluun perustuvassa aidoksi dialogiksi kutsutussa mallissa ymmärretään aika ja siihen liittyvä dialogin kesto?

Buberin mukaan ihmisen elämän kannalta olennainen tapahtuu dialogisessa läsnäolossa, nyt-hetkessä. Objektivoiva maailma on menneisyyden maailma. Kaikki se, mikä on merkittävää, on aktuaalista. Se muodostaa meille meidän merkittävän maailmamme.¹⁰²² Herbergin mukaan Buberin ajattelussa tulee korostuneesti esiin nykyisyys. Se vaatii läsnäoloa, vastuuta.¹⁰²³ Aika on ongelma, jota filosofiassa on pohdittu alusta lähtien.¹⁰²⁴ Buber liittyy aikakäsityksensä tai aikaan liittyvän ajattelunsa kautta eksistentiaalismin valtavirtaan.¹⁰²⁵ Buberille aika on nykyisyyttä. Kohtaamisen

¹⁰¹⁹ Isaacs 2001, 278–279.

¹⁰²⁰ Heikkilä & Heikkilä 2001, 177–184.

¹⁰²¹ Heikkilä & Heikkilä 2001, 105–147.

¹⁰²² Buber 1995, 35.

¹⁰²³ Herberg 1956, 20.

¹⁰²⁴ *Ajan problemaattisuuden pohdinta on esillä jo Augustinuksen (354–430) ajattelussa. Mitä aika sitten on? Jos kukaan ei kysy sitä minulta, tiedän; mutta jos toivoisin voivani selittää sen jollekin, joka kysyy, en tiedä.* (Augustinus 1981, IX, 14).

¹⁰²⁵ Hyrkäs (1999, 146–156) on tutkimuksessaan käsitellyt ajan olemusta filosofian historiassa. Vaikka eksistentiaalismi syntyi vasta 1900-luvulla, voidaan aikakäsityksen suhteen löytää esikuva jo Augustinuksen (354–430) ajattelusta, jossa tulevaisuus ja menneisyys ovat nykyisyydessä esiintyviä sieluntiloja ja siten osa nykyisyyttä. Husserlille (1859–1938) menneet kokemukset ovat lähtökohta nykyisyyden tajuamiselle. Ihminen on jatkuvassa liikkeessä menneiden, nykyisten ja tulevien mahdollisuuksien virrassa. Näin ihminen luo itse ajan, jossa hän elää. Heideggerin (1889–1976) ajattelussa tulevaisuus on voima, joka vetää meitä puoleensa ja muokkaa samalla menneisyyttä ja nykyisyyttä. Sartren (1905–1980)

tilanteessa ihmisen päämäärä toteutuu ja mennyt on jotain, joka johtaa mystisen ykseyden toteutumiseen.¹⁰²⁶

Buberin ajattelun soveltamisessa on otettava huomioon sen eksistentiaalinen luonne, ja siihen liittyvä tai sitä jopa hallitseva aikakäsitys. Tieteen ja filosofian historiassa on ollut erilaisia aikakäsityksiä.¹⁰²⁷ Filosofiasa aikaa on määritelty kestona, tapahtumien ja prosessien järjestyksenä ja tapahtumien ja prosessien suuntana.¹⁰²⁸ Aikaa on myös käsitelty perspektiivinä ja kestona. Ajan hahmottaminen perspektiivinä käsittää ajan ulottuvuutena, johon sisältyy menneisyys ja tulevaisuus. Aika kestona sisältää ajatuksen ajan virtaamisesta ja siihen liitetään mitattavuuden ajatus.¹⁰²⁹ Fenomenologiseen perinteeseen liittyy ajatuksia kummastakin tavasta ymmärtää aika.

Itkonen mukaan fenomenologis-eksistentiaaliseen perinteeseen liittyy ajatus ajan nyt-luonteesta.¹⁰³⁰ Samankaltainen temporaalisuuden rakenne on Itkonen mukaan kuulunut eksistentiaalistiseen ajatteluun Augustinuksesta (354–430) lähtien¹⁰³¹. Kierkegaardilta peräisin oleva silmänräpäyksen ajatus paljastaa temporaalisuuden ekstaattisen luonteen. Siinä ennakoitava

vapautta korostavassa ajattelussa tulee korostuneesti esiin irrallisuuden ajasta ja paikasta. Hyrkäs (1999, 153) nostaa esiin mielenkiintoisen yhtymäkohdan teen buddhalaiseen ajatteluun, jossa tavoitteena on valaistuminen tai herääminen nykyisyyteen. Oleminen tässä hetkessä edellyttää buddhalaisuuden mukaan toimivaa yhteyttä omaan tajuntaan, muihin ihmisiin ja ympäröivään todellisuuteen (Ks. myös Hagen 2003, 227–249).

¹⁰²⁶ Buber 1997, 142.

¹⁰²⁷ Whitrow 2000, 210–216.

¹⁰²⁸ Ks. Pohjanen 1992, 28.

¹⁰²⁹ Ks. Tähkä 1989, 58.

¹⁰³⁰ Ks. Itkonen 1994; 1995; 1996.

¹⁰³¹ Itkonen 1994, 44. Niiniluodon (2000) mukaan esillä ollut Augustinuksen ajan olemuksen pohdinta perustuu jo Aristoteleen (384–322 eKr.) esittämään ajatukseen siitä, että ajalla on jonkinlainen olemassaolo sielussa. Augustinuksen mukaan ajan osat, mennyt, nykyinen ja tuleva, ovat aktuaalisina mukana sielussa ja aika on eräänlaisena tietoisuuden sisäisenä ulottuvuutena, distensionä. Sielussa on kaiken aikaa mukana kaikki ulottuvuudet. Fenomenologinen ja eksistentiaalistinen perinne liittyy ajan problematiikan suhteen samaan ajattelun perinteeseen. Eräät Edmund Husserlin ajan fenomenologiaa koskevat termit ovat peräisin Augustinuksen ajattelusta. Siinä analysoidaan ihmisen aikakokemusta, jossa on mukana monikerroksisena koosteena menneisyyden muistot, nykyhetken havainnot ja tulevaisuuden ennakkoinnit. Samaa perinteeseen voidaan katsoa liittyvän Henri Bergsonin aikaan liittyvä ”keston” käsite. Myös Heideggerin ajattelu liittyy voimakkaasti ajan problematiikkaan, onhan inhimillisen olemisen temporaalisuus hänen pääteoksensa (*Sein und Zeit*) keskeisiä teesejä.

tulevaisuus ja toistuva menneisyys laventavat nyt-hetken ikuisuudeksi.¹⁰³² Franz Brentanolla (1838–1917) minuudesta nousevat muistot ja tulevan odotus yhdistyvät nyt-hetkessä¹⁰³³, Henri Bergsonin (1859–1942) mukaan on olemassa yksi todellisuus, joka on ajan lävitse virtaava minuus. Bergsonille perimmäinen todellisuus ei ollut olemisessa eikä muutoksessa, vaan muuttumisen jatkuvassa prosessissa, kestossa.¹⁰³⁴ Edmund Husserlin (1859–1938) mukaan aika on luonteeltaan pysyvää, vaikka koemme sen virtana. Virtaavaan aikaan liittyy ajan objektiluonne, ja jokaisella ohimenevällä on siinä paikkansa. Vaikka Husserlin ajattelussa ajallisuuden kesto ilmaistaan ennen-nyt-jälkeen ulottuvuudessa, nyt ei voi redusoitua minkään tietyn objektin ominaisuudeksi. Se on ymmärrettävä suhteena, joka olevalla kulloinkin on maailmaan.¹⁰³⁵ Sartren ajattelussa läsnä oleva nyt-hetki ei ole mennyttä, eikä tulevaa, vaan se ne esiintyvät yhtenä, jakamattomana kokonaisuutena, olemassaolona itselleen.¹⁰³⁶ Heideggerin mukaan tulevaisuutta, olleisuutta ja nykyisyyttä kutsutaan temporaalisuuden ekstaaseiksi. Temporaalisuuden sisäinen liike ojentautuu kohti tulevaisuutta, sitten muistoihin ja sitten takaisin nykyisyyteen ja itseensä.¹⁰³⁷ Aika on Heideggerille kuin kudelma, jossa tapahtumisen hetkellä on läsnä kaikki aikaisemmat kuteet sekä eteenpäin kurkottavat loimet.¹⁰³⁸ Aika on täälläolon eksistentiaalisen ymmärtämisen perusta.¹⁰³⁹

Ihmisen perusvirittyneisyys on maailmassa olemisen ehto, sen avulla maailma avautuu minälle.¹⁰⁴⁰ Virittyneisyys edeltää kaikkea ymmärtämistä, ja ymmärtäminen on virittyneisyydessä avautuneen maailman hahmottumista näkyväksi ja tajuttavammaksi. Ymmärretyllä on meille merkitys, joka on kohdatun asian jäsentymistä ymmärryksessä. Merkitykset jäsentyvät ja tarkentuvat horisontissa, osana kokonaiselämän suurempaa

¹⁰³² Itkonen 1994, 54; 1996, 80; 1996, 82; Mäkinen 2004, 32, 45.

¹⁰³³ Itkonen 1996, 107–108; 1995, 91–93.

¹⁰³⁴ Itkonen 1994, 45–47, 60; 1995, 29–31; 1996, 209–212; Whitrow 2000, 212.

¹⁰³⁵ Itkonen 1996, 270–271; Ks. Brough 2004, 60–63; Heinilä 2007, 79.

¹⁰³⁶ Itkonen 1994, 49–51, 60.

¹⁰³⁷ Itkonen 1994, 51–55, 60; 1996, 83–84.

¹⁰³⁸ Heinilä 2007, 80.

¹⁰³⁹ Heidegger 2000a, 289.

¹⁰⁴⁰ Laine 2003, 170–173.

merkityshorisonttia.¹⁰⁴¹ Kaikkien edellä esitettyjen ajatusten yhdistävänä tekijänä on nyt-hetken hallitsevuus ja siinä tapahtuva tajunnan laajeneminen eteen ja taaksepäin. Silmänräpäyksen ikuisuuden voi löytää keskeltä vallitsevaa nyt-hetkeä.¹⁰⁴² Jokainen nyt-hetki on ainutlaatuinen koostemennyt, tulevaa ja nykyistä. Ei ole olemassa kokijasta riippumatonta jatkuvaa aikaa, vaan maailma koostuu nyt-hetkien sarjasta ja jokaiseen niihin liittyvät samat edellytykset.¹⁰⁴³

Aika on sisäistä ja ulkoista aikaa yhtä aikaa. Sisäinen aika muodostuu kokijan temporaalisesta horisontista, koetusta menneisyydestä ja välittömästi edessä olevasta todellisuudesta.¹⁰⁴⁴ Itkonen on suomentanut Heideggerin Jemeinigkeitt-termin kulloisuudeksi, joka pitää sisällään aikaelementit. Kulloisuudella tarkoitetaan subjektin, kokijan sisäistä aikaa.¹⁰⁴⁵ Ajat eivät ole irrallaan toisistaan, vaan kulloisuus muodostuu aina suhteessa temporaaliseen aikahorisonttiin, josta kokijan aktiivinen intentio kykenee siirtämään menneen ja tulevan nyt-hetkeen, jolloin kronologisuus ja ajan virtaaminen katkeavat. Näin saavutetaan kronologisuudesta irrallaan oleva nyt-hetki, silmänräpäys.¹⁰⁴⁶

Kamppinen kutsuu tieteelliseksi humanismiksi tieteeseen ja teknologiaan rakentuvaa maailmankuvaa.¹⁰⁴⁷ Sen mukaan maailmassa on olemassa eritasoisia aikoja, ja todellisuuden eri osilla on omat nopeutensa. Ihminen on useamman eri nopeuden ja rytmin lopputulos. Yksi keskeinen ja merkittävä aikakäsitysten erottelu perustuu koettuun subjektiiviseen ja meistä riippumattomaan objektiiviseen aikaan.¹⁰⁴⁸ Aikasubjektivistit pitävät aikaa ihmismielellä olevana tilana tai kokemuksena, jonka avulla yksilö ajattelee ja jäsentää maailmaa. Aikaobjektivistien mukaan aika on osa fysikaalista todellisuutta.¹⁰⁴⁹ Fenomenologinen ja siitä johdettu subjektivistinen

¹⁰⁴¹ Laine 2003, 173.

¹⁰⁴² Itkonen 1994, 59–60.

¹⁰⁴³ Heidegger 2000a, 445–446; Ks. Varto 1993b, 87–88; Itkonen 1995, 60–61; Heinilä 2007, 80.

¹⁰⁴⁴ Ks. Itkonen 1996, 270; Ks. Niiniluoto 2000.

¹⁰⁴⁵ Itkonen 1996, 271; 1995, 61.

¹⁰⁴⁶ Itkonen 1994, 59.

¹⁰⁴⁷ Kamppinen 1999.

¹⁰⁴⁸ Kamppinen 1999, 55–58; Niiniluoto 2000.

¹⁰⁴⁹ Niiniluoto (2000, 246–248) tuo esille Popperin kolmen maailman ontologiseen malliin rakentuvan aikakäsityksen mielenkiintoisena aikasubjektivismiä ja -

eksistentiaalinen aikakäsitys liittyy tämän tutkimuksen metodiin ja perustavaan kysymyksen asetteluun, mutta se liittyy myös kokemuksen välittömyyteen ja persoonan kokemiseen. Kohtaamiseen liittyvä aikakäsitys on normaalin fysiikan kautta määrittyvän aikakäsityksen mukaan rajallinen.

Husserl erottaa sisäisen ja ulkoisen aikatietoisuuden. Sisäinen aika on subjektiivista mielteiden virtaa, ulkoinen aika on objektiivista ja mitattavaa. Objektiivisessa ajassa jokainen kronologisesti toistaan seuraava ajankohta on reaalinen. Kokemuksellinen subjektiivinen aika ei ole irrallinen aiemmista tapahtumista, vaan jokainen nyt-hetki liittyy välittömään menneisyyteen. Kyse ei ole muistamisesta, vaan juuri kulloiseenkin nyt-hetkeen liittyvästä välittömyydestä. Erottaakseen ilmiön muistamisesta Husserl kutsui menneisyyteen suuntautuvaa aspektia retentioksi. Jokainen nyt- hetki kurkottaa myös tulevaisuuteen. Tätä liitosta Husserl kutsui protentioksi.¹⁰⁵⁰

Kohtaamisen hetki sitoo kaksi aikahorisonttia, kaksi protentiota ja retentiota yhdeksi. Objektiivisesti mitatussa lyhyessä ajan hetkessä tapahtuu kahden kokemusmaailman hetkellinen yhdentyminen. Ajallisuus, jolla liitymme läsnä olevaan maailmaan, on juuri tuossa horisontit yhdistävässä todellisuussuhteen tapahtumassa. Heideggerin mukaan oleva ymmärrettiin antiikin Kreikan filosofiassa läsnäoloksi. Me olemme ajallisia ja kaikki tapahtuu meille ajassa.¹⁰⁵¹ Todellinen oleminen ja persoonaksi tuleminen on objektiivisen ajan tuolla puolen tapahtuva ihmisen olemiseen liittyvä perustavaa laatua oleva kokemus, jonka määrittäminen muualta kuin kokemuksen maailmasta on väärin ja mahdotonta.

Eläminen suhteiden maailmassa vaatii meiltä ennakkoluulottomuutta ja avoimuutta ottaa jokainen aito kohtaaminen vastaan. Tietoiseksi tuleminen on Buberille avoimuutta kaikille tilaisuuksille siten, että otamme ne uusina ja ainutkertaisina, odottamattomina, vaikka niissä olisikin samankaltaisuutta aiempien tapahtumien kanssa.¹⁰⁵² Yhteisen horisontin rakentuminen on

objektivismin välitysmallina, jossa luonnossa vallitseva fyysikaalinen aika sijoittuu maailmaan yksi ja kokemuksellinen aika kuuluu maailmaan kaksi. Tieteelliset teoriat ja kulttuurien aikakäsitysten eroavaisuudet voidaan sijoittaa maailmaan kolme.

¹⁰⁵⁰ Himanka 2002, 190–191.

¹⁰⁵¹ Himanka 2002, 194–195.

¹⁰⁵² Buber 1985, 10–13, 113.

keskeinen ajatus mannermaisessa filosofisessa perinteessä. Yhteinen horisontti voi kuitenkin rakentua eri tavoin. Kyseessä voi olla yhteisymmärrykseen rakentuva horisontti¹⁰⁵³ tai erilaisten ymmärtämisten horisonttien sulautuminen.¹⁰⁵⁴ Kolmantena tapana tulkita horisonttien rakentumista on Buberin edustama ajatus, jonka mukaan horisontit pysyvät erillisinä, ja keskeiseksi nousee kysymys toisesta ja yhteen rakentuvasta yhteisestä kokemuksesta.¹⁰⁵⁵ Buberin mukaan intuitio pitää meidät yhteydessä maailmaan, vaikka emme kykenekään tulemaan yhdeksi sen kanssa. Intuitiivisesti me saamme välähdyksiä siitä salaisesta todellisuudesta, jolle ei vielä ole löytynyt sanoja.¹⁰⁵⁶

Buberin ajattelun tai yleisemmin fenomenologisen aikakäsityksen ja esimerkkeinä olleiden Isaacsin ja Heikkilä ja Heikkilän mallien välisten aikakäsitysten erot olisivat olemattomia tai merkityksettömiä, mikäli dialogin sisältö olisi samanlainen. Isaacsin jaottelu kairokseen ja kronokseen muistuttaa Buberin eksistentiaalistista aikakäsitystä. Dialogissa aika menettää merkityksensä; se ei rajaa dialogiin osallistujien maailmaa. Buberille kyse on kuitenkin silmänräpäyksen kaltaisesta hetkestä, Isaacsille flow-ilmiön kaltaisesta ajattomuuden keston tilasta. Dialogisessa kohtaamisessa tapahtuu sisäisen ja ulkoisen aikatietoisuuden leikkaus. Problemaattiseksi nämä mallit tekee se, että niissä näyttää olevan kaksi dialogin mallia yhden otsikon alla. Voidaanko mielekkäästi puhua yhdestä dialogista, jos selvästi hahmotetaan dialogin rakentuvan kahdesta tai useammasta mekanismista ja useammasta aikakäsityksestä. Jos dialogin tavoitteena on kohtaaminen, eikö rakenteen pitäisi olla tavoitteen asettamana samankaltainen?

Buberin mukaan ”tämän päivän psykologia” pyrkii palauttamaan yksilön olemisen yleisiin selityksiin.¹⁰⁵⁷ Kohtaamistilanteen syntymistä ei kuitenkaan voi ennustaa, se vain syntyy kuin itsestään.¹⁰⁵⁸ Yksilö on Buberin mukaan

¹⁰⁵³ Habermas 1987, 71.

¹⁰⁵⁴ Gadamer 1965, 297–298.

¹⁰⁵⁵ Buber 1993.

¹⁰⁵⁶ Buber 1963, 86.

¹⁰⁵⁷ Buber 1953, 16.

¹⁰⁵⁸ Leinonen 2002, 17.

jotain muuta, jokainen yksilö kokee maailman omana itsenään. Kokevalle yksilölle maailma on ainutlaatuinen todellisuus.¹⁰⁵⁹ Buberin omin sanoin:¹⁰⁶⁰

"Kohtaamiset eivät järjestäydy maailmaksi, mutta jokainen niistä takaa sinun liittyneisyytesi maailmaan. Maailma, joka sinulle näin näyttäytyy, on epäluotettava, koska se ilmenee sinulle aina uutena, ja et voi saada sitä sanoihin; sillä ei ole tiheyttä, koska kaikki läpäisee siinä kaiken; sillä ei ole kestoja, koska se tulee myös kutsumatta ja katoaa vaikka pitäisimme siitä kiinni; se ei ole havainnollinen, jos tahdot tehdä sen sellaiseksi, menetät sen. Se tulee, ja tulee hakemaan sinua; jos se ei saavuta sinua, kohtaa sinua, niin se katoaa; mutta se tulee uudestaan, muuntuneena. Se ei ole sinun ulkopuolellasi, se koskettaa sinun perustaasi, ja jos sanot 'sielu minun sielustani', et ole sanonut liikaa; mutta varo tahtomasta sijoittaa sitä sieluusi - silloin tuhoat sen."

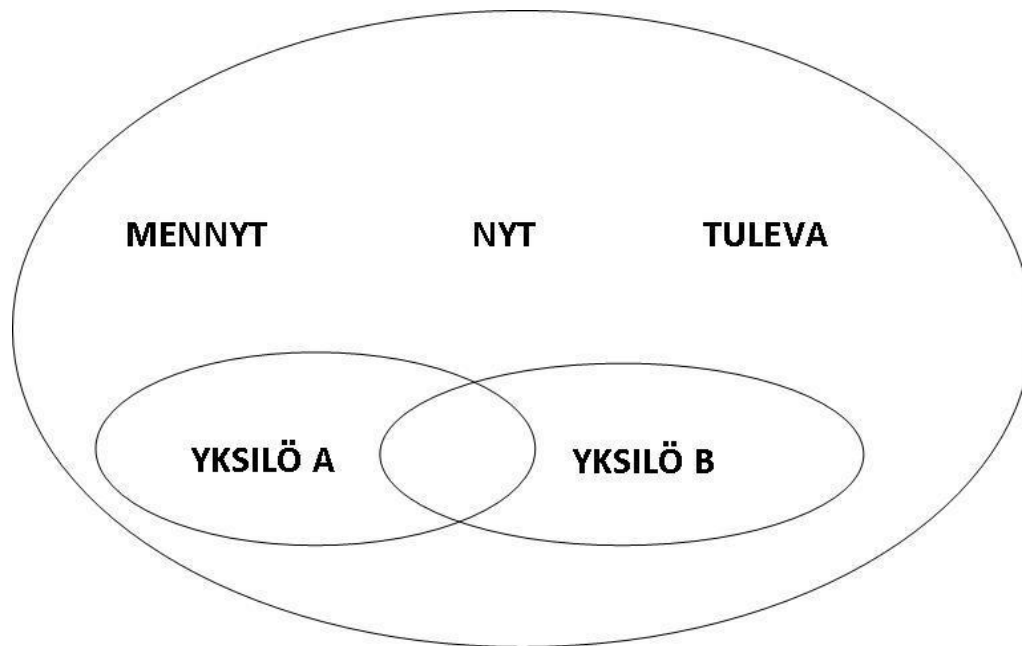
Kohtaamisten kautta näyttäytyvä maailma ilmenee aina uutena, jonain sellaisena, jota ei voida käsitteellistää, hallita tai järjestää. Minä–Sinä -suhteen olemuksessa ihminen ei ole kuin muu oleva, vaan välissä oleva aito persoona, joka on välissä olevaa todellisuutta erotuksena erottautuneesta ja riippumattomasta yksilöstä.¹⁰⁶¹ Buberin mukaan kohtaamista voidaan kutsua intuitioksi tai toden kuvittelemiseksi. Kohtaaminen on Buberille uppoutumista toisen elämään koko oman elämän intensiteetillä.¹⁰⁶²

¹⁰⁵⁹ Buber 1953, 11, 16.

¹⁰⁶⁰ Buber 1993, 55–56.

¹⁰⁶¹ *emt.*

¹⁰⁶² Buber 2002, 71



Kuvio 3. Dialogisuus välillä olemisena (Itkosta 1996, 135 mukaillen)

Dialoginen kohtaaminen merkitsee aina kahden Minän kohtaamista. Kohtaamistilanteessa on mukana Minän koko koettu henkinen elämä. Kohtaamistilanteessa kohtaajat kykenevät välittömästi ymmärtämään toistensa kokemukset, koska ne ovat kohtaamistilanteessa yhteisiä. Kohtaamishetkessä on läsnä vain yksi todellisuus.¹⁰⁶³ Kohtaaminen on määriteltävissä termillä ”välillä”. Läsnäolo ”välillä” ei ole subjektiivista tai objektiivista, vaan siinä transsendenttinen on läsnä maailmassa ja ihminen ulottuu olemassaoloon.¹⁰⁶⁴

Itkosen mukaan kohtaaminen edellyttää aina yhteisen historian tai kohtalon jakamista. Kohtaamisen nyt-hetki ei voi toteutua täydellisessä tyhjiössä ilman kohtaajien oman itseyden tajuamista. Kohtaamisessa on kyse itsestä pois tulemisesta ja toiseuden näkemisestä sellaisena kuin Se varsinaisesti on. Vasta tämän myöntäminen mahdollistaa Sinän syntymisen.¹⁰⁶⁵ Kohtaaminen on ytimekkäästi Minä–Sinä -suhde, jossa kaksi ihmistä suostuu aidosti Minäksi ja lähestyvät toisiaan Sinänä. Tässä avoimuuden tilassa he antavat kohtaamisen ihmeen tapahtua. Kohtaaminen

¹⁰⁶³ Itkonen 1996, 135.

¹⁰⁶⁴ Itkonen 1996, 130.

¹⁰⁶⁵ Itkonen 1996, 131–132.

tapahtuu omilla ehdoillaan, ja se on ymmärrettävä, ei vain suhteeksi, vaan tapahtumaksi suhteen sisällä. Näin ymmärrettynä kohtaaminen ei ole jokapäiväinen ja itsestään selvä tapahtuma, joka saadaan aikaan teknisellä harjoittelulla. Useimmista ihmisten välisistä suhteista kohtaaminen puuttuu kokonaan. Kohtaamista ei voida Buberin ajattelun mukaan suorittaa, eikä sitä voida pakottaa esille millään menetelmillä. Kohtaamisessa ei ole kyse tieto-taidosta, vaan todellisuuteen suuntautuvasta asenteesta.¹⁰⁶⁶ Siinä ihmisen päämäärää toteutuu ja mennyt on jotain, joka johtaa mystisen ykseyden toteutumiseen.¹⁰⁶⁷

7.6.1 Dialogi ja eksistentiaalinen kohtaaminen

Buberin mukaan ihmisen kohtaaminen on haaste, jonka moni on yhteiskunnassa unohtanut. Ihmisen tulee murtautua ulos esineellistävästä kulttuurista ja suostua toisen aitoon kohtaamiseen.¹⁰⁶⁸ Buber kirjoittaa:¹⁰⁶⁹

"Sinä, joka olet lukinnut itsesi yhteiskunnan, valtion, kirkon, koulun, talouden, yleisen mielipiteen tai oman ylpeytesi rakentamaan selliin, sinä joka olet suostunut olemaan epäsuora epäsuorien keskellä, murra kuoresi, tule suoraksi; ihminen, suostu kohtaamaan toinen ihminen."

Kohtaamisella Buber ei tarkoita vain kahden ihmisen välistä suhdetta, vaan tapahtumaa, joka on suhteen sisällä. Kohtaamisen todellisuus avautuu suhteessa vain harvoin, monista se puuttuu kokonaan. Kohtaamisen kyky ei liity suoranaisesti oppineisuuteen tai johonkin ammattiin.¹⁰⁷⁰ Kohtaamisen pitää antaa tapahtua ja toistua. Kohtaamisen tilanteessa pitää olla aidosti läsnä. Näennäinen kohtaaminen on sisällöltään tyhjä.¹⁰⁷¹ Toisen läsnäolon tajuaminen edellyttää myös oman itsen aitoa läsnäoloa.¹⁰⁷² Kohtaamisen

¹⁰⁶⁶ Kupiainen 1994.

¹⁰⁶⁷ Buber 1997, 142

¹⁰⁶⁸ Buber 1963, 109.

¹⁰⁶⁹ Buber 1963, 109.

¹⁰⁷⁰ Buber 2002, 35.

¹⁰⁷¹ Buber 2002, 21.

¹⁰⁷² Buber 1979, 126.

tilanteessa ihmisen päämäärä toteutuu ja mennyt on jotain, joka johtaa mystisen ykseyden toteutumiseen.¹⁰⁷³

Yksilön tapa suhtautua maailmaan on luonnollinen ja välitön, mutta se ei kuitenkaan ole aito ihmisten välinen suhde, sillä sen perustana on erottelu subjektin ja objektin välillä.¹⁰⁷⁴ Buber jakaa ihmisten väliset suhteet ideaalityyppeihin. Minä–Se- ja Minä–Sinä -suhteet ovat ideaalitapauksina toistensa vastakohtia. Minä–Sinä -suhteessa tunnistetaan aito molemminpuolinen dialogisuus, kun taas Minä–Se -suhteessa toinen nähdään vain toiminnan objektina.¹⁰⁷⁵ Buberin mukaan ihmisellä on tarve tulla todeksi toisen kautta. Tämä tapahtuu aidossa dialogissa, aidossa kohtaamisessa. Jos kohtaamisen tarpeella ei ole mahdollista täyttyä, sille ei ole tilaa ja mahdollisuutta, ihminen hakee sille korvikkeita joko liittymällä johonkin ryhmään tai yrittämällä vahvistaa itseään todeksi. Kumpikaan näistä ei kuitenkaan Buberin mukaan tuota ihmiselle ihmisyyden aitouden kokemista, todeksi tulemisen tunnetta.¹⁰⁷⁶ Ihmisen osallisuus maailmaan tulee esille pakottamattomana ja palauttamattomana Minä–Sinä -suhteen välissäolemisena. Tässä välitilassa ihminen elää. Buber tuo esille analogian kielestä: ihminen ei vain puhu kieltä, vaan ihminen on kielessä ja kielen kautta. Tämä välitilassa oleva ihminen, Sinään suhteessa oleva ihminen, on Buberin käsitteistössä persoona erotuksena erottautuneesta ja riippumattomasta yksilöstä.¹⁰⁷⁷

Kohtaamisen ideaalia on viimeaikaisessa suomalaisessa keskustelussa sidottu sekä rakkauteen että empatiaan.¹⁰⁷⁸ Buberin mukaan dialogissa ei ole kyse rakkaudesta.¹⁰⁷⁹ Dialogisuutta ei myöskään saa ymmärtää empatiana, joka Buberin mukaan on oman ja toisen konkreettisen läsnäolon eliminoimista nykyhetken tilanteesta. Empaattisessa suhtautumisessa siirrämme kokemamme tunteet kuvitteellisesti toisen yksilön tunteiden paikalle ja tavallaan esineellistämme toisen.¹⁰⁸⁰ Värin mukaan

¹⁰⁷³ Buber 1997, 142.

¹⁰⁷⁴ Värri 2000, 68–69.

¹⁰⁷⁵ Ks. Lundan 2002, 26.

¹⁰⁷⁶ Buber 1963, 225; Buber 2002, 20, 92.

¹⁰⁷⁷ Kupiainen 1994; Silkelä 2003.

¹⁰⁷⁸ Ks. Skinnari 2004; Aarnio 1999; Uusikylä & Atjonen 2005.

¹⁰⁷⁹ Buber 2002, 20, 21.

¹⁰⁸⁰ Silkelä 2003.

kohtaamisessa mukana oleva molemminpuolisuus mahdollistaa yhdessä koetun tapahtuman vastavuoroisen ajattelun. Aidossa kohtaamisessa tilannetta voidaan tarkastella myös toisen ihmisen näkökulmasta.¹⁰⁸¹ Buberin käsitteistössä välissä oleminen on minän perusta, se on sen redusoimaton ontologinen perusta. Buberin ajattelu ei jätä yksilöä sen enempää individualismin kuin kollektivismiin sudenkuoppaan.¹⁰⁸²

Kohtaamisen yhteydessä on hyvä määrittää kohtaamisen laatu, kuten Buber sen tekee. Buberin mukaan vain inhimilliset yksilöt voivat kokea eksistentiaalisesta kohtaamisesta, jossa he voivat löytää aidon ihmisyyden. Näin määritelty ihmisen essentialistinen löytyminen ei ole mahdollista muutoin kuin eksistentiaalisesta kokemisen jälkeen.¹⁰⁸³

7.6.2 Dialogi ja kasvatusta

Eksistentiaalismin voimakkaasti liittyvä vapauden ajatus on samalla ihmiselämän vapautta rajoittava tekijä.¹⁰⁸⁴ Vapauttaan tajuamaton ihminen toimii ulkoa määriteltynä ja esineen tavoin ja pyrkii näin välttämään omia valintoja. Eksistentiaalismin vapaus ei alistu valmiina tarjottuun essentialismiin. Sartren mukaan valintojaan välttelevä ihminen turvautuu huonoon uskoon, jonka avulla ihminen yrittää saavuttaa esineellisen olemassaolon vapauden. Vapauttaan näin rajoittava ihminen kätkeytyy erilaisten roolien tai ulkoisten auktoriteettien turviin.¹⁰⁸⁵ Vapauttaan pakeneva ja rajoittava ihminen tekee jotain omalle luonnolleen vierasta ja väärää.¹⁰⁸⁶ Kasvatuksessa kasvatussuhteen erityislaatu on aina haasteena. Ihmisen kasvuun saattamisessa ei voi olla valmiita malleja, ei ole olemassa yhtä totuutta siitä, kuinka ihmisen kohtaaminen tapahtuu. Eksistentiaalismin haastaakin kasvattajan olemaan kuulolla, etsimään kohtaamisen

¹⁰⁸¹ *Väri 2 000*, 67.

¹⁰⁸² *Väri 2002*, 65; *Sikkelä 2003*.

¹⁰⁸³ *Buber 1985*, 124, 132, 180, 199.

¹⁰⁸⁴ *Jaspers 1970*, 70, 71.

¹⁰⁸⁵ *Sartre 1966*, 59–60; *Lehtinen 2002*, 201, 202; *Nordin 1999*, 425; Ks. *Lassila 1987*, 78–88.

¹⁰⁸⁶ *Lehtisen (2002, 201) mukaan kyse on itsepetoksesta. Nordinin (1999, 426) mukaan kyseessä on epärehellisyys.*

edellytyksiä ja dialogin rakentumista. Siihen ei voida sijoittaa jo valmiina olevia malleja ja käsityksiä, sillä jokainen kohtaaminen on ainutlaatuinen.¹⁰⁸⁷

Vaikka eksistentialismi on korostetun yksilökeskeistä, nähdään yksilö siinä aina suhteessa muihin ja yhteisön jäsenenä.¹⁰⁸⁸ Yksilöt tarvitsevat elämän rakentamisessa toisiaan. Vaikka joku pyrkisikin rakentamaan elämäänsä riippumattomuuden varaan, vaikuttaa muiden elämä aina omaan olemassaoloon. Toisen kautta ihminen oppii tuntemaan itseään.¹⁰⁸⁹ Eksistentialismiin sisältyy voimakkaasti vastuun kantamisen ajatus. Se, mikä on hyvää itselle, on hyvää myös muille.¹⁰⁹⁰

Eksistentiaalisessa ajattelussa ihminen ottaa vastuun elämästään maailmassa ja todistaa sanansa elämällään. Yksilön elämän arvot näkyvät hänen ajattelunsa kautta. Persoonallisen vastuun ottamisen kautta ihminen voi löytää totuuden ja riippumattomuuden ja asettua suhteeseen maailman kanssa. Ihminen, joka ajattelee eksistentiaalisesti, tuo itsensä ilman ehtoja suhteeseen maailman kanssa.¹⁰⁹¹ Jokainen Minä–Se -suhde voi kuitenkin muuttua Minä–Sinä -suhteeksi, kun on tilaisuus ja avoimuus eksistentiaaliselle tasavertaiselle kohtaamiselle. Kaikki todellinen elämä on Buberille kohtaamista.¹⁰⁹²

Huttusen mukaan Buber pitää kasvatuksellista suhdetta dialogisena. Tähän persoonien väliseen suhteeseen kuuluu runsaasti inhimillistä ymmärrystä. Huttusen mukaan opetustilanteessa ovat läsnä aidon kohtaamisen Minä–Sinä -suhteen elementit.¹⁰⁹³ Onko ajatus Buberin ajattelun mukainen? Jos ymmärrämme Minä–Sinä -suhteella aidon eksistentiaalisen dialogin elementtejä, on tilanne ongelmallinen. Opetuksessa on läsnä opetuksen tavoite, joka on asetettu opetussuunnitelmissa. Buberin Minä–Se -suhde kuvaa objektivoitua yksisuuntaista monologista suhdetta maailmaan. Kasvatustyössä kohtaamiset ovat usein tavoitteellisia ja siten myös objektivoivia. Voiko

¹⁰⁸⁷ Pursiainen 1997, 268.

¹⁰⁸⁸ Ketonen 1981, 180.

¹⁰⁸⁹ Sartre 1966, 295–296; Heidegger 2000, 156, 158, 161–162.

¹⁰⁹⁰ Sartre 1965, 10–15.

¹⁰⁹¹ Buber 1985, 81.

¹⁰⁹² Buber 1993, 11.

¹⁰⁹³ Huttunen 1999, 52; Buber 1993, 37–39.

kasvatuksellisen kohtaamisen ymmärtää Buberin ajatuksien mukaan dialogisena?¹⁰⁹⁴ Buberille Minä ei ole muiden filosofien tavoin maailmaa tietävä ja kokeva Minä. Buberin Minä on aina suhteessa oleva Minä.¹⁰⁹⁵

Buberin ajattelua ei voi ymmärtää muuten kuin todellistuvan läsnäolon kautta, joka toteutuu Minä–sinä -suhteessa. Kohtaamisen läsnäolossa myös esineet voivat tulla Sinä-kohtaamisen kohteiksi, vaikka suhde ei voi olla vastavuoroinen. Vain ihmiset voivat saavuttaa vastavuoroisuuden, mutta tila ei ole päättymätön. Jokaisen Sinän kohtalona on kuitenkin tulla Se-suhteeksi, riippumatta siitä kuinka suora tai täydellinen suhde olisi ollut. Niin pian kuin Sinä-suhde on kohtaamisessa syntynyt ja se on täyttynyt tarkoituksella, tulee Sinästä objekti, määriteltynä, ja määrällistettynä. Jokaisen Sinän luonteeseen kuuluu tulla joksikin. Jokainen Se on Buberille ikuinen perhostoukka ja jokainen Sinä on perhonen, sillä erotuksella, että tilanteet eivät aina seuraa toisiaan peräkkäin, vaan toisiinsa kietoutuneena.¹⁰⁹⁶

Minä–Sinä -suhde kytkee mukaan koko persoonan, kun taas Minä–Se -suhde on mekaaninen suhde, jossa ei vaadita ihmisyyden toteutumista, mutta joka on tarpeellinen arkipäivän elämän kulussa. Filosofia itsessään kuuluu Buberin maailmassa Minä–Se -suhteen kategoriaan.¹⁰⁹⁷ Minä–Se -suhde vallitsee kaikessa suunnitellussa tekemisessä, organisoinnissa ja teknisissä suorituksissa. Se-maailmaan kuuluu vallankäyttö ja tavoitteen ajatus.¹⁰⁹⁸ Opetuksessa on aina läsnä opettajan vallankäyttö. Opetuksen suhde Buberin suhteisiin näyttäytyy Se-suhteena. Aitoa dialogia ei Buberin mukaan voi tuottaa. Se tapahtuu vain omilla ehdoillaan. Siihen voi vain olla valmiina.¹⁰⁹⁹ Dialogin päämäärä ei ole suurempi ymmärrys jostain asiasta, vaan syvempi osallisuus.¹¹⁰⁰ Kohtaamista ei voi valmistella. Jokainen tilanne on uusi, eikä siihen voi etukäteen tiedollisesti valmistautua. Kohtaaminen vaatii ainoastaan Sinän aitoa läsnäoloa.¹¹⁰¹ Kohtaamisen

¹⁰⁹⁴ Heikkinen & Laine 1997, 149.

¹⁰⁹⁵ Buber 1993, 3.

¹⁰⁹⁶ Herberg 1956, 49–50.

¹⁰⁹⁷ Buber 1979, 43.

¹⁰⁹⁸ Buber 1993, 11.

¹⁰⁹⁹ Buber 1963, 206.

¹¹⁰⁰ Buber 2002, 20.

¹¹⁰¹ Buber 2002, 114.

totuus on siinä, että kukin välittää itsensä toiselle sellaisena kuin on, ilman että mitään asiaan kuulumatonta pääsee suhteeseen mukaan.¹¹⁰²

Kokemus ja kohtaaminen liitetään yleensä toisiinsa.¹¹⁰³ Kokemusta ja kohtaamista kielikasvatuksen lähtökohtina tarkastellut Kaikkonen liittää näihin käsitteisiin myös kohtaamisen dialogisuuden ja kokemuksen reflektoinnin. Kaikkonen määrittelee dialogin eräänlaiseksi välitilaksi, johon osapuolet asettuvat. Dialogisuuden käsitettä voidaan käyttää kulttuurienvälisen kohtaamisen ymmärtämisessä. Välitilaan astuessaan eri kulttuureista lähtöisin olevat kohtaajat astuvat irti omasta kulttuurisesta maailmastaan ja tulevat samanarvoisiksi toisten osallistujien kanssa. Merkityksellinen kulttuurienvälinen dialogi perustuu perspektiivien vaihtoon, toisen ihmisen näkökulman ymmärtämiseen ja oman subjektiivisen näkökulman tajuamiseen.¹¹⁰⁴ Buber erottaa kokemuksen ja kohtaamisen käsitteet. Kohtaaminen ei ole kokemusta, sillä kokeminen on jo siirtynyt subjekti–objekti-suhteeksi. Dialogisessa asymmetrisessä kasvatussuhteessa vuorovaikutuksen rooli ja laatu ovat sekä keskeisiä että haasteellisia.¹¹⁰⁵ Buberin mukaan se, joka pyrkii kokemukseen kokemuksen itsensä takia menettää sen.¹¹⁰⁶ Todellista dialogia ei voi tuottaa, siihen voi olla vain valmiina. Sitä ei voi suunnitella, sillä se on lähtökohdiltaan ja lopputulokseltaan avoin kohtaamisen tila.¹¹⁰⁷ Hiljaisuudella on tärkeä osa dialogissa. Sitä voidaan pitää koko dialogin perustana.¹¹⁰⁸ Buberin mukaan todellisen dialogin ilmestymispaikka on sydämessä. Sydän on paikka, jossa kohtaaminen käsitetään. Sydän on ihmisen ydin, se sisältää meidän olemisemme, moraalimme ja henkemme. Avoimen sydämen avulla voimme nähdä ja kokea sen, mikä on välittömän kokemuksen tuolla puolen.¹¹⁰⁹ Aidossa kohtaamisessa Sinä ei ole koskaan aistein koettavissa.¹¹¹⁰ Buberin ajattelusta nouseva sydämellä ymmärtämisen ajatus kertoo paljon ajattelun

¹¹⁰² Buber 2002, 77.

¹¹⁰³ Ks. Kaikkonen 2005.

¹¹⁰⁴ Kaikkonen 2005, 252–253.

¹¹⁰⁵ Gerlander & Kostiainen 2005.

¹¹⁰⁶ Buber 1979, 31.

¹¹⁰⁷ Buber 1963, 206; Buber 1993, 114.

¹¹⁰⁸ Avnon 1998, 42–43.

¹¹⁰⁹ Avnon 1998, 58, 140.

¹¹¹⁰ Itkonen 1996, 131.

luonteesta ja sen taustalla edelleen olevasta mystisyyden ulottuvuudesta. Kohtaaminen ei Buberin mukaan ole minkään erityisen ihmisryhmän omaisuutta. Kyse on asenteesta, edellä kerrottuun viitaten sydämen asenteesta.¹¹¹¹

Dialogisuuden taustalla on aina kysymys subjektin ja objektin suhteesta. Persoonalla Buber tarkoittaa ihmisen maailmasuhteessa toteutuvaa potentiaalia. Sen vastakohtana on minäkeskeisesti maailmaan suhtautuva yksilö. Yksilön tapa suhtautua maailmaan on luonnollinen ja välitön, mutta se ei kuitenkaan ole aito ihmisten välinen suhde, sillä sen perustana on erottelu subjektin ja objektin välillä.¹¹¹² Pursiaisen tulkinnan mukaan Buber on dialogisuusfilosofiassaan yhdistänyt erityisellä tavalla subjektien ja objektin maailman. Buber tähdentää Sinän merkillistä eksklusiivisuutta niin, että se täyttää koko maailman siten, että kaikki todellisuuden kohteet nähdään Sinän valossa.¹¹¹³ Eksistentialismissa ja samoin Buberilla korostuu kohtaamisen ja ihmiseksi tulemisen silmänräpäys- ja hetkiluonne. Kyse ei ole koskaan jatkuvasta oppitunnilla vallitsevasta olotilasta.

Buberin ajatuksista on johdettavissa malli, joka oli orastavana esillä jo aiemmin dialogien välisissä analyyseissä. Käsittelen dialogia varsinaisesti kasvatuksen näkökulmasta, mutta sama ajatus on sovellettavissa myös Isaacsin ja Heikkilän ja Heikkilän malleihin, joissa on sisäänrakennettuna kahden tai useamman dialogin mallit.¹¹¹⁴ Laajasti ymmärrettynä kaiken kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana voidaan pitää ihmiseksi kasvamista, ihmisen itseksi tulemista. Itseksi tuleminen edellyttää Buberin mukaan toisen vahvistavaa vaikutusta tai läsnäoloa. Vaikka Buber oli kasvatustilosophi, hän ei itse ollut kiinnostunut erityisesti opettamisesta, sen metodeista tai opetussuunnitelmista. Buberin mukaan kasvatuksellisen suhteen päämääränä on aina dialoginen suhde. Kyseessä on aina sellainen persoonien välinen suhde, jossa on mukana inhimillinen ymmärrys.¹¹¹⁵

¹¹¹¹ Buber 1985, 35.

¹¹¹² Värri 2000, 68–69.

¹¹¹³ Pursiainen 1997, 267–268; Buber 1993, 31.

¹¹¹⁴ Ainakin aikakäsitysten kautta niistä saa kuvan, jonka mukaan on olemassa spontaania, hetkessä omilla ehdoillaan tapahtuvaa dialogia ja sen lisäksi on tavoitteeseen tähtäävää pitkäkestoista ja hallittua dialogia.

¹¹¹⁵ Buber 1953, 37–39.

Buberia kiinnosti kasvatustyössä se, kuinka antaa oppilaalle taju omasta identiteetistä, omasta ainutlaatuisuudesta ja siitä, kuinka näyttää oppilaalle, että häntä kunnioitetaan ja rakastetaan. Buberilla ei ollut neuvoja opettamisen tekniseen puoleen, koska opettaminen tapahtui sydämellä.

Suhde toiseen on Buberin mukaan välttämätön edellytys aitoon olemiseen. Suhde kohtaamisena ei ole kokemusta, sillä henkikö, joka kokee, ei voi olla osana kokemusta. Maailmalla ei ole osaa kohtaamisessa eikä kohtaamisen maailma kuulu kokemuksen maailmaan. Kohtaamisessa kahden ihmisen oikein suuntautunut asenne rakentuu hetkessä olevaksi aidoksi ihmisyyden olemukseksi. Kohtaamisen todellisuus on maailmassa olevaa aitoa ihmisyyden toteutumista.¹¹¹⁶ Värri kutsuu ei-dialogista kasvatusta funktionaaliseksi tai monologiseksi kasvatukseksi.¹¹¹⁷ Pakkanen näkee dialogin eräänlaisena jatkumona, jossa toisessa päässä on Buberin Minä–Sinä -suhteen kaltainen tila. Jatkumon toisessa ääripäässä siirrytään kohti sellaista dialogista suhdetta, jossa toiseen voidaan vaikuttaa ja sitä voidaan käyttää opetustilanteessa.¹¹¹⁸

Dialogin paradoksaalisuus ilmenee siinä, että toisaalta se perustuu tasa-arvoiseen ja vastavuoroiseen kohtaamiseen, toisaalta kaikki ne alat, joihin sitä on sovellettu, pitävät sisällään asymmetrisen asetelman. Esimiehen ja alaisen suhde liittyy aina valtasuhteisiin ja työpaikan yhteisen hyvän etsimiseen. Kasvattajan ja kasvatettavan suhde ei voi olla symmetrinen, sillä kasvattajalla on aina tavoitteena kasvattaa kohti jotain hyvää¹¹¹⁹.

Symmetriaa voidaan pitää dialogissa arvona, jota tulee tavoitella. Käytännössä kuitenkin asymmetria on se muoto, jona dialogi toteutuu.¹¹²⁰ Sokraattinen dialogi voi näyttäytyä dialogina vain asymmetrisen näkökulman kautta.¹¹²¹ Asymmetria on myös se näkemys, jonka varaan kasvatussuhde rakentuu.¹¹²² Puolimatkan mukaan kasvatussuhteen tulisi olla vastavuoroinen, mutta ei symmetrinen. Kasvatuksen maailmassa

¹¹¹⁶ Herberg 1956, 44.

¹¹¹⁷ Värri 2000, 14.

¹¹¹⁸ Pakkanen 2002, 260.

¹¹¹⁹ Ks. Värri 2000.

¹¹²⁰ Markova & Foppa 1991, 260.

¹¹²¹ Ks. Wink 2007, 88; Markova & Foppa 1991.

¹¹²² Värri 2000; Puolimatka 1995.

asymmetrian tekee hyväksyttäväksi sen rakentuminen kasvattajan pyyteettömään kiintymykseen.¹¹²³ Buberin ajattelussakin on huomioitu kasvatussuhteen asymmetrisyys. Buberin mukaan kasvatussuhde ei voi koskaan olla täydellisen molemminpuolinen, vaikka se voikin olla aito Minä–Sinä -suhde.¹¹²⁴

Kasvatuksen tavoitteena on olla dialogista, mutta opetus ei sitä ole, ainakaan Buberin ajattelun mukaan. Kasvatuksen tulisi koskettaa kaikkea kasvatukseen liittyvää toimintaa, sekä kasvatusta että opetusta. Opetustapahtumaan liittyvän käsitteistön käyttö on kasvatuksen tutkimuksessa horjuvaa. Kasvatus itsessään on vaikea käsite, mutta kasvatuksen asiantuntijoilla ei ole yksimielistä käsitystä myöskään opetuksen sisällöstä.¹¹²⁵ Voidaan kuitenkin tehdä hienosyinen jaottelu opetuksen ja kasvatuksen välillä ja olettaa, että opetus tarvitsee onnistuakseen kasvatuksellisen elementin. Dialogin käyttöä aikuisopetuksessa käsittelevä Malinen määrittelee dialogin oppimista tavoittelevaksi keskustelun muodoksi. Dialogi on hänen mukaansa opettamisen keskeisin väline, jota ilman mikään opetusmenetelmä ei toimi. Keskustelu ei ole itseisarvo, vaan se, että se johtaa oppimiseen ja siksi dialogin perussävy on aina epistemologinen.¹¹²⁶ Opetustilanteen tavoite ymmärretään sen tavoitteesta käsin: oppilas saadaan oppimaan jotain opetussuunnitelman kannalta merkityksellistä. Kasvatuksen tavoitteena on ihmisen kasvu ihmisenä.

Dialogin käytössä voidaan erottaa dialoginen opetus ja dialoginen suhde. Buberin opetustilanne voidaan ymmärtää aidoksi Minä–Sinä -suhteeksi, koska sen tavoitteena on oppilaan oman konkreettisuuden edistäminen ja sen toteutuminen. Burbulesin mukaan tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta. Freiren mukaan dialogissa oppilas ja opettaja liittyvät yhteen tavoitteenaan yhteisen ymmärryksen saavuttaminen, ei tiedon siirtäminen.¹¹²⁷ Näin avattuna kasvatuksen ja opetuksen suhde on

¹¹²³ Puolimatka 1997; Haavio 1948. Haavio käyttää kiintymyksen sijasta saman sisältöiseksi tulkittavaa käsitettä pedagoginen rakkaus.

¹¹²⁴ Buber 1993, 163–165; Ks. Huttunen 1999, 52.

¹¹²⁵ Patrikainen 1999, 33–37; Kansanen 1993, 53; Uusikylä 1980.

¹¹²⁶ Malinen 2002, 71–73.

¹¹²⁷ Huttunen 1999, 52–53.

analoginen jo aiemmin esillä olleen dialogin ymmärtämisen kanssa. Kumpaakin tapausta voi tarkastella toimijan tavoitteesta käsin. Buberilaisen dialogisen kohtaamisen perusideana on murtautuminen ulos perinteisestä subjekti–objekti -suhteesta. Kun Minä kohtaa Sinän, kumpikaan ei ole objekti, vaan kumpikin on kohtaamisen subjektina. Kohtaamisessa toteutuu Morenon esittämä silmien vaihto ja tärkeää on Minän aito todellistuminen syntyneessä suhteessa. Kasvatuksessa tavoitteena on humanisaatio: ihmiseksi tuleminen, ihmisenä kasvaminen. Kasvattaja ei ole tämän prosessin subjekti, vaan kasvatettava. Tavoitteena on antaa kasvatettavalle tilaa ja mahdollisuutta rakentaa itseään. Värrin mukaan kasvatussuhde ei voi täyttää avoimen kohtaamisen ideaa, koska sillä on aina suunta.¹¹²⁸ Heikkisen ja Laineen mukaan olennaista on se, kumpi ihmisessä on vallitseva puoli, monologinen kohteellistava vai dialogisesti kohtaava. Dialogi edellyttää, että tulemme kohtaamistilanteeseen omana itsenämme siten, että samalla tunnustamme läsnä olevan toiseuden. Toinen koetaan omana itsenä välittömyydessä läsnä olevana persoonana, ei sosiaalisen roolin kautta.¹¹²⁹

Buberin mukaan ei voi olla varsinaista pedagogista kohtaamista niin kauan kuin kasvattaja toimii opettajan roolissa.¹¹³⁰ Buber kuitenkin näkee opettajan ja oppilaan suhteen mahdollisena aitona dialogisena kohtaamisena. Kyseessä on Minä–Sinä -suhteen erityistapaus, jossa ei edellytetä täyttä molemminpuolisuutta.¹¹³¹ Viskarin mukaan Buberin dialogifilosofian avoimessa dialogissa lapsen kohtaaminen merkitsee kasvattajan rakkaudentäyteisen vastuun ottamista.¹¹³² Opettajan tulee kohdata oppilas kokonaisena tiettyinä persoonana tämän potentiaalisuudessa ja aktuaalisuudessa. Oppilas ei saa olla opettajalle vain pelkkä erilaisten ominaisuuksien joukko, vaan hänet täytyy oivaltaa kokonaisuutena.¹¹³³

¹¹²⁸ Värrin 2000.

¹¹²⁹ Heikkinen & Laine 1997, 149–151.

¹¹³⁰ Laine 2001, 129.

¹¹³¹ Buber 1993, 163–165. Toisena esimerkkinä tällaisesta erityissuhteesta Buber mainitsee psykoterapeutin ja potilaan suhteen.

¹¹³² Viskari 2003, 160; Ks. Laine 2001, 129; Värrin 2000.

¹¹³³ Buber 1993, 93, 163.

Ensisijaista Buberin ajattelun pohjalta ei ole se, että kohtaamisessa on kohtaaja ja kohdattava, opettaja ja oppilas, ohjaaja ja ohjattava, vaan ensisijaista on kohtaaminen sinänsä. Minän ja Sinän kohtaamisen mysteerissä toteutuu persoona. Kohtaamisessa tapahtuva välissä olemisen tila on molemminpuolista, mutta ei kummankaan subjektin omaa aikaansaannosta.¹¹³⁴ Buberilaisen dialogin ydinolemuksena on kasvokkain oleminen. Sen rakenteeseen kuuluu vuorokuuntelua ja vuoropuhelua, ja sen perusluonteeseen kuuluu toisesta vastavuoroisessa vastuussa oleminen.¹¹³⁵ Kohtaamisen tapahduttua tulee jokaisesta taas maailmaa Se-suhteessa kokeva ja hahmottava yksilöllinen Minä. Välittömän kohtaamisen tapahtuminen edellyttää kahden tietoisuudenvirran kohtaamisen samanaikaisuutta. Se edellyttää kummankin osapuolen halua jakaa aikaa ja tilaa.¹¹³⁶ Ihminen ei Buberin mukaan ole vain suhteessa, vaan hän itse on se suhde, joka tarvitsee toisen, Sinän, tullakseen itse Minäksi.¹¹³⁷

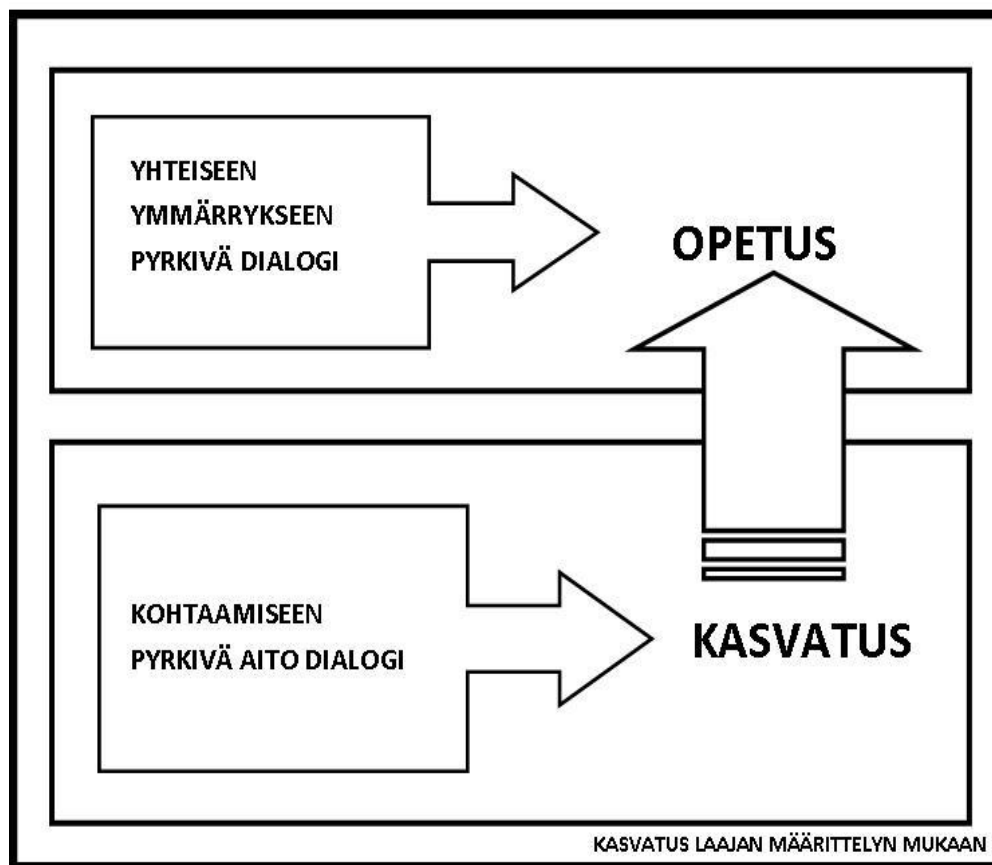
Kasvatuksessa käytetyn dialogin jäsentymättömyys näyttäisi johtuvan opetuksen ja kasvatuksen erilaisesta ymmärtämisestä. Jos kasvatusta nähdään laajasti, voidaan sekä kohtaamiseen että oppimiseen tähtäävä dialogi nähdä osana sitä. Kohtaamiseen tähtäävä dialogi on silloin oppimisen edellytys, joka avaa oppimiselle väylän.

¹¹³⁴ Kupiainen 1994; Värri 2000, 65; Silkelä 2003, 80.

¹¹³⁵ Lehtovaara 1996, 43; Värri 2000, 73; Heikkilä & Heikkilä 2001, 68.

¹¹³⁶ Silkelä 2003, 80.

¹¹³⁷ Huhmarniemi 2001, 484.



Kuvio 4. Kasvatuksen ja opetuksen dialogin ero.

Kasvatuksellinen suhde, jossa on läsnä dialogisen kohtaamisen elementit, luo pohjan oppimiselle. Kuhmosen mukaan kyse ei ole kuitenkaan tavallisesta erillisten yksilöiden välisestä suhteesta, vaan pikemminkin erityisen oppimisen kannalta välttämättömän tilan syntymisestä. Kyse ei ole kahden ihmisen erillisistä mielipiteistä, vaan se, mikä puheessa ja puheen ympärillä syntyy, ei palaudu takaisin kehenkään yksittäiseen ihmiseen.¹¹³⁸ Perustavin suhde on kaikkien aitojen suhteiden ideaalina oleva Minä–Sinä ja sen vastaparina on maailmaa objektivoiva Minä–Se -suhde. Minä–Sinä -suhteessa tapahtuu aito, ainutkertainen toisen ihmisen kohtaaminen. Siinä on mukana kohdattavien koko olemus.¹¹³⁹ Buberin mukaan kohtaamiset eivät järjestäydy maailmaksi, mutta ne takaavat liittyneisyyden maailmaan.

¹¹³⁸ Kuhmonen 1999.

¹¹³⁹ Buber 1993, 25–27; Ks. Silkelä 2003, 79.

Kohtaamisten kautta avautuva maailma ilmenee aina uutena ja määrittelemättömänä. Se on jotain, jolla ei ole kestoja ja jota ei voida havainnoida. Buberin sanoin:¹¹⁴⁰

”Se tulee, ja hakee sinua; jos se ei saavuta sinua, kohtaa sinua, niin se katoaa, mutta tulee uudestaan, muuntuneena.”

Minä–Sinä -suhteessa kohdattava Sinä on kaiken poissulkeva, se täyttää koko horisontin, ja kaikki muu nähdään vain Sinän valaistuksessa. Olemisen perussanapari voidaan lausua vain koko olemuksella.¹¹⁴¹ Kohtaamisessa on Pursiainen tulkinnan mukaan aina jotain ylitieteellistä. Sinä ei ole tieteen kohteena, ja siksi ei sitä, kuten ei Minä–Sinä -suhdettakaan voi sisällyttää tieteelliseen kuvaukseen.¹¹⁴² Opetustilanteessa ei voida saavuttaa kestävästä aitoa dialogista suhdetta, mutta siinä voidaan tavoitella kasvatuksellista, vain hetken kestoista kohtaamista yhä uudelleen ja uudelleen. Buberin mukaan jokaisessa Minä–Se -kohtaamisessa on Minä–Sinä -kohtaamisen potentia ja jokainen Minä–Sinä -kohtaaminen muuttuu Minä–Se -suhteeksi, kun henkilö ryhtyy käsitteellistämään tapahtumaa. Jokaisessa kasvatuksellisessa kohtaamisessa on aidon kohtaamisen potentia, joka voi aktuaalistua, jos tilanne on suotuista.¹¹⁴³ Näin ymmärrettynä voidaan ajatella, että opetustilanteessa ovat kaikki Minä–Sinä -suhteen elementit läsnä. Minä saavuttaa aktuaalisuuden sen loputtomassa kommunikaatiossa.¹¹⁴⁴ Ihmisen elämää kuuluu kohtaamisen tavoittelu ja Se–Sinä -suhteiden vuorottelu.¹¹⁴⁵ Dialogi voidaan ymmärtää seuraavan kuvion mukaisena mekanismina:

¹¹⁴⁰ Buber 1993, 55–56.

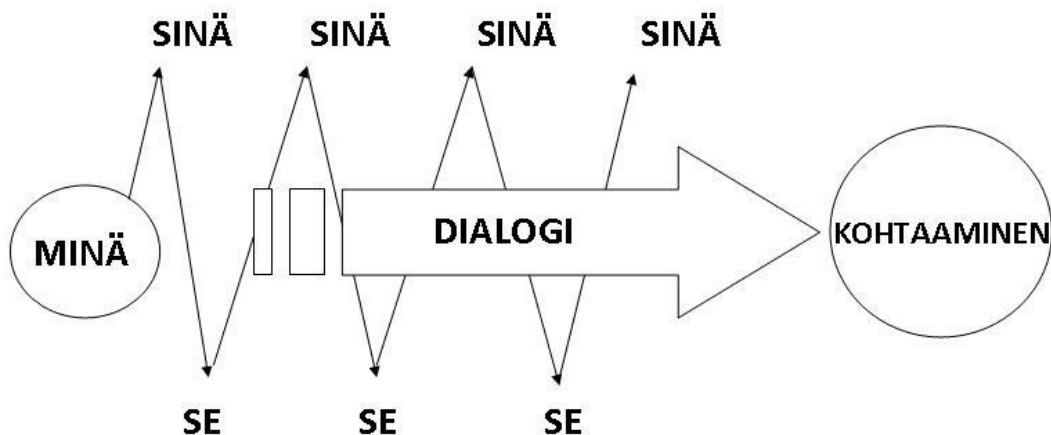
¹¹⁴¹ Pursiainen 1994, 73.

¹¹⁴² Pursiainen 1994, 93.

¹¹⁴³ Buber 1993, 83–84.

¹¹⁴⁴ Kupiainen 1994.

¹¹⁴⁵ Buber 1993, 129.



Kuvio 5. Kohtaamiseen tähtäävä dialogi opetustyössä.

7.6.3 Dialogin suhde tietoon

Dialogi ymmärrettiin 1970-luvulla pedagogiseksi keskustelutekniikaksi.¹¹⁴⁶ Pedagogisen dialogin sisällön tulisi kuitenkin olla toinen, jos ymmärrämme pedagogiikan laajasti.¹¹⁴⁷ Kansanen määritelmän mukaan pedagogiset ratkaisut perustuvat opettajan koko uskomusjärjestelmään, ja pedagogiikan ymmärtäminen vain keskustelutekniikaksi ei anna oikeaa kuvaa siitä.¹¹⁴⁸

Winkin mukaan dialogia on tarkasteltu eri tavoin näkökulmien vaihdellessa. Dialogia on tarkasteltu pedagogisesta, filosofisesta, organisatorisesta tai kommunikatiivisesta näkökulmasta.¹¹⁴⁹ Näkökulmien ja sisältöjen erilaisuuksien äärellä on kysyttävä, onko kyse samasta ilmiöstä? Vastaus on myönteinen, mikäli dialogi ymmärretään yleisellä tasolla keskustelun tekniikkana tai ihmisten vuorovaikutuksen synonyymina. Jos dialogilla tarkoitetaan jotain syvempää, on vastausta pohdittava uudelleen. Voiko olla kyse samasta ilmiöstä ja käsitteestä, jos sen sekä menetelmä että

¹¹⁴⁶ Sarja 2003a, 77; Wink 2007, 98.

¹¹⁴⁷ Ks. Hirsjärvi 1982; Tella & Harjanne 2004, 28.

¹¹⁴⁸ Kansanen 1995, 10, 14–16; Kansanen 1996, 46; Ks. Wilska- Pekonen 2001, 76.

¹¹⁴⁹ Wink 2007, 98.

tavoitteet ovat erilaiset? Toinen kysymys, joka tulee mieleen tarkasteltaessa Winkin tulkintaa dialogin käytön eri näkökulmista historiassa, on se, että hän samaistaa Sokrateen ja Buberin näkökulmat. Ajallinen etäisyys filosofien välillä on yli 2000 vuotta. Oliko dialogi sen ajan muuttumattomassa tilassa? Buberin jälkeen kehitys jatkuu 1970-luvulla ja myös Winkin taulukon mukaan todelliseen vauhtiin dialogin käyttö pääsee 1990-luvulta eteenpäin.

Etsittäessä vastausta näihin kysymyksiin on pohdittava, voisiko olla niin, että aidon dialogin perussisältö olisikin muuttumaton. Samalla tavoin niin sanottu dialektinen dialogi, jota kutsutaan sokraattiseksi dialogiksi, olisi muuttumaton tiedon etsinnän keino. Dialogi olisi silloin aina aitoa dialogia sen alkuperäisessä buberilaisessa merkityksessä ilman, että siitä pitää karsia mitään sen rakentavista ja kantavista elementeistä.

Dialogin tavoitteena on tutkimuksessa ollut yhteisen ymmärryksen saavuttaminen.¹¹⁵⁰ Dialogi on väline, menetelmä, jonka avulla uutta tietoa saavutetaan.¹¹⁵¹ Dialogi ymmärretään keskusteluksi, jossa on ydin, mutta jossa ei valita puolta. Sitä ohjaa etsimisen ilmapiiri, ja osapuolet jakavat näkemyksiä ja kokemuksia, vaikka eivät olisikaan asioista yksimielisiä. Dialogi kohottaa ihmiset puolen valitsemisen yläpuolelle, kohti suurempaa yleistä kokemusta. Se on keino, jolla hyödynnetään osallistujien yhteistä älykkyyttä ja voimaa. Tuloksena on uusi yhteinen ymmärrys, joka muodostaa perustan myöhemmälle ajattelulle ja toiminnalle.¹¹⁵² Esimerkiksi Ruohotie tuo dialogin esille tiimitaitojen yhteydessä. Hän määrittää dialogin monimutkaiseksi kysymysten pohdinnaksi, toisten ajattelun syvälliseksi kuunteluksi ja omien näkemysten kyseenalaistamiseksi. Oppivan organisaation perustana on yhteistoiminnallinen oppiminen, johon liittyvät vuorovaikutustaitojen, vuoropuhelun ja dialogin oppiminen ja harjoittelu. Dialogi organisaation oppimisrakenteena auttaa yhdessä toimivia ihmisiä löytämään ratkaisuja, joita he muuten eivät löytäisi.¹¹⁵³

¹¹⁵⁰ Aarnio 1999; Aarnio & Enqvist 2002; Leskelä 2005; Wink 2007.

¹¹⁵¹ Isaacs 2001; Heikkilä & Heikkilä 2001; Bohm 1996; Bahtin 1991.

¹¹⁵² Burbules 1993, 8; Isaacs 2001, 39; Leskelä 2005, 189.

¹¹⁵³ Ruohotie 2005c, 71; 1998, 107–108.

Tutkijoiden mukaan kasvokkain tapahtuvassa dialogissa siirtyy hiljaista tietoa osapuolten välillä.¹¹⁵⁴ Se koostuu siitä ruumiillisesta, intuitiivisesta ja kokemusperäisestä tiedosta, jota ei voida verbaalisesti ilmaista.¹¹⁵⁵ Luukkaisen mukaan opetustilanteessa hiljainen tieto on mukana useimmiten tiedostamattomana.¹¹⁵⁶ Polanyin mukaan eksplisiittinen tieto tarvitsee hiljaista tietoa tullakseen toimivaksi.¹¹⁵⁷ Voisiko hiljaisen tiedon läsnäolo olla dialogin tuntomerkinä? Olisiko dialogi tilanne, jossa on läsnä sekä eksplisiittistä tietoa että hiljaista tietoa?

Kuinka hiljainen tieto voidaan siirtää eksplisiittiseksi? Koivusen mukaan hiljaista tietoa voidaan kuvata tai lähestyä vain verbaalisten määritelmien kautta.¹¹⁵⁸ Kuinka hiljaisen tiedon käy sen muuttamisen aikana? Voiko hiljaisen tiedon hiljaista luonnetta muuttaa ilman, että se menettää sen alkuperäisen olemuksensa?

Dialogia pidetään myös välineenä, jolla hiljaista tietoa saadaan esille. Japanilaistutkijoiden käyttämässä Ba-konseptissa tuntuu olevan mukana samoja elementtejä kuin dialogiin liittyvässä keskustelussa.¹¹⁵⁹ Ba:n perustana on kasvokkain olemisen ja yhteisen jakamisen tunne, johon sanan käänös tila tai paikka viittaa. Tila voi olla fyysinen, virtuaalinen, mentaalinen tai näiden yhdistelmä. Nonakan mukaan uuden tiedon luominen liittyy aina osanottajien kokonaisuuteen ja heidän väliseen vuorovaikutukseen. Organisaatio ei itse luo uutta tietoa, vaan yksilöiden hiljainen tieto on uuden tiedon perusta. Ba-prosessi jakaantuu neljään eri vaiheeseen ja sen tavoitteena on uuden, osanottajien hiljaiseen tietoon perustuvan tiedon luominen. Ensimmäinen Ba-taso, alkuperäis-Ba on tila, jossa yksilöt yleensä kasvotusten jakavat yhteiset tunteensa ja kokemuksensa ja luovat yhteisen perustan prosessin jatkumiselle. Tyypillistä tässä vaiheessa on empaattinen suhtautuminen toisiin osallistujiin. Hiljaisen tiedon muuttaminen eksplisiittiseksi tapahtuu dialogin avulla, dialogi-Bassa.

¹¹⁵⁴ Ks. esim. Rautakorpi 2006, 76; Ruohotie 2005c, 71; 1998, 107–108; Ks. Nonaka & Takeuchi 1995; Nonaka & Konno 1998.

¹¹⁵⁵ Koivunen 1997, 78–79; Polanyi 1962; 1966.

¹¹⁵⁶ Luukkainen 2001, 81.

¹¹⁵⁷ Polanyi 1966, 144.

¹¹⁵⁸ Koivunen 1997, 81.

¹¹⁵⁹ Nonaka & Takeuchi 1995; Nonaka & Konno 1998.

Siinä mentaaliset mallit ja taidot muutetaan yleisiksi käsitteiksi ja termeiksi. Ba-konseptin tavoitteena on tuottaa tavoitteellisesti uutta tietoa. Tietoiselle asteelle siirtyminen tapahtuu vaiheittain, ja alkuperäis-Ba on perusta yhteisen ymmärryksen syntymiselle.¹¹⁶⁰

Esillä olleiden tutkijoiden ja dialogisuusteoreetikoiden malleissa dialogin tavoitteena on uuden tiedon etsiminen. Tiedon etsintä soveltuu työelämän tarpeisiin, mutta soveltuuko se kasvatuksen tarpeisiin. Edellä olen jo esittänyt jaottelun kasvatuksen ja opetuksen dialogiin ja selvittänyt niiden luonteiden eroavuuksia. Tieto tavoitteena sopii opetukseen, mutta kasvatukseen liittyvä dialogi ei voi tähdätä tiedon kasvuun, vaan kyse on jostain muusta. Voisiko kasvatukseen kohtaamiseen tähtäävä dialogi olla yhteneväinen edellä esitetyn alkuperäis-Ban kanssa? Voidaanko kohtaamisen ajatella liittyvän hiljaiseen tietoon?

Hiljaisen tiedon olemassaolosta verkkodialogissa ollaan eri mieltä. Sen perusteella dialogin määrittäminen ainakaan verkkomaailmassa ei näyttäisi onnistuvan. Aarnio ja Enqvist näkevät dialogisuuden yhteisöllisyyden luojana ja menetelmänä, jonka avulla voi saada hiljaista tietoa esiin.¹¹⁶¹ Nonakan ja Konnon mukaan dialogin paikka voi olla myös virtuaalitodellisuus.¹¹⁶² Raivolan ja Vuorensyrjän mukaan hiljaisen tiedon siirtyminen perustuu suurelta osin jäljittelyyn ja tekemällä oppimiseen ilman, että oppija huomaa, mitä oppii.¹¹⁶³ Hiljaista tietoa ei voi välittää verkossa, koska siitä katoaa suuri osa niistä sosiaaliseen elämään kuuluvista merkityssuhteista, joiden varaan hiljaisen tiedon siirtyminen rakentuu.¹¹⁶⁴

Voiko Buberin dialogin nähdä paikkana, jossa kohtaajat saavuttavat tason, jossa hiljaista tietoa voi vaihtaa? Alkuperäis-Ba liittyy Nonakan ja Konnon mallissa tunteiden, ennen kaikkea empatian läsnäoloon. Se on paikka, jossa jaetaan myös yhteisiä kokemuksia.¹¹⁶⁵

¹¹⁶⁰ Nonaka & Konno 1998, 40–47. Neljä tiedon luomisen Ba:ta ovat: alkuperäis-Ba, vuorovaikutus-Ba, harjoitus-Ba ja kyber-Ba.

¹¹⁶¹ Aarnio & Enqvist 2004, 68–72.

¹¹⁶² Nonaka & Konno 1998.

¹¹⁶³ Raivola & Vuorensyrjä 1998, 23.

¹¹⁶⁴ Raivola & Vuorensyrjä 1998, 26.

¹¹⁶⁵ Nonaka & Konno 1998.

Buberin ajattelussa kohtaamisessa on samoja eksistentiaalisia ulottuvuuksia kuin alkuperäis-Bassa. Toisaalta Buberin mukaan dialogi on kuitenkin erotettava empatiasta, jota hän pitää toisen ihmisen esineellistämisenä, koska siinä heijastetaan omat tunteet empatian kohteeseen.¹¹⁶⁶ Buberin dialogisessa suhteessa ihmisyyys ja ihmiseksi tuleminen on päämäärä. Toisen kohtaaminen tässä merkityksessä ei ole väline johonkin, vaan se on kantalaisittain ilmaistuna päämäärä sinänsä.¹¹⁶⁷

Buberin mukaan kyse on oman ja toisen konkreettisen läsnäolon eliminoimista nykyhetken tilanteesta.¹¹⁶⁸ Hiljaiseen tietoon liitetään usein kokemus ja harjoittelu.¹¹⁶⁹ Nämä eivät kuulu Buberin aitoon dialogiin ja sen päämääränä olevaan kohtaamiseen. Buberin maailmassa kokemus on fenomenologisesti ymmärrettyä olemassaolon omakohtaista kokemista.¹¹⁷⁰ Sitä ei voida jakaa muiden kanssa, vaan aito oleminen on tavoitettavissa vain subjektiivisen tietoisuuden ja intuition kautta.¹¹⁷¹

Dialogilla pyritään aina johonkin. Yleisin ymmärrys näyttää olevan se, että sillä tavoitellaan yhteistä tietoa.¹¹⁷² Dialogi on tällöin epistemologinen. Se, mihin dialogilla pyritään, onkin rajaava tekijä eri dialogien suuntausten välillä. Kohtaamisessa saavutettava Minä–Sinä -ulottuvuus ei ole hyödynnettävissä tiedoksi. Kohdattava Sinä ei ole kohtaajan tietämisen objekti eikä kohtaaja subjekti. Buberin mukaan tätä yrittäessään ihminen menettää kohtaamisen yhteydestä sen olennaisen ulottuvuuden.¹¹⁷³ Kohtaamisen kokemuksessa on läsnä kaksi kohtaajaa, mutta kokemus ei ole kummankaan osapuolen omaa. Dialogisessa kohtaamisessa tapahtuu kohtaajien merkityshorisonttien yhteensulautuma, jossa he luovat sillan toistensa merkityksiin. Kohtaamisen jälkeen Minä kokee sisäisen maailmansa uudenaikaisina merkityksinä. Kyseessä on prosessi, jossa

¹¹⁶⁶ Värri 2000, 72.

¹¹⁶⁷ Buber 1993, 25–27; Kant 1990, 110; Ks. Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 98.

¹¹⁶⁸ Värri 2000, 67; Silkelä 2003.

¹¹⁶⁹ Uurtimo 1997.

¹¹⁷⁰ Varto 2005, 91; Heinämaa 1996, 17–18, 38.

¹¹⁷¹ Husserl 1980, §24; Lehtinen 2002, 125.

¹¹⁷² Ks. esim. Wink 2007, 66–68; Leskelä 2005, 189; Malinen 2002, 71–73; Isaacs 2001, 32; Heikkilä & Heikkilä 2001, 56–57; Huhmarniemi 2001, 483; Ojanen 1996.

¹¹⁷³ Buber 1963, 83.

ihmisen olemus muuttuu kohtaamisen myötä.¹¹⁷⁴ Hiljaisuus on kyllä oleellinen elementti Buberin kohtaamisessa, mutta se ei sitoudu tietoon, vaan se on itseisarvoista.¹¹⁷⁵ Kohtaaminen ei voi olla kokemusta, sillä kokemus on aina jonkun kokemusta ja sellaisenaan objektiluonteista. Sitä ei voi saavuttaa harjoittelemalla, se tapahtuu omilla ehdoillaan.¹¹⁷⁶ Buberin dialogin tavoitetta voi kutsua ontologiseksi.

7.6.4 Dialogin oppiminen

Dialogista käytävään keskusteluun liittyy myös kysymys sen opettelemisesta. Tutkimukseni teeman kannalta on kysymys dialogin ja kohtaamisen yhteydestä mielenkiintoinen. Miten ja missä ymmärryksessä kasvatuksellinen kohtaaminen liittyy dialogiin? Voidaanko dialogia oppia?

Dialogi voidaan ymmärtää erilaisten mielipiteiden kuuntelemisena ja tilan antamisena uusille näkökulmille.¹¹⁷⁷ Burbulesin mukaan dialogia voi oppia ottamalla osaa dialogisiin keskusteluihin.¹¹⁷⁸ Isaacsin ja Bohmin mukaan dialogissa on kysymys keskustelemisen taidosta.¹¹⁷⁹ Dialogi antaa perinteisiä menetelmiä paremmat mahdollisuudet ymmärtää käsiteltävien ongelmien alkuperän.¹¹⁸⁰ Isaacsin mukaan dialogi on paradoksi. Isaacsin ja muiden mallien dialogin laveus näyttää tuottavan dialogin oppimisenkin suhteen ongelmia. Toisaalta dialogi on saavutettavissa oikeiden keskustelutekniikoiden avulla, mutta se ei yksin riitä. Isaacs toteaa, että aidon dialogin eteen on tehtävä jatkuvaa työtä.¹¹⁸¹ Sen voi oppia pohtimalla sitä tietoisesti. Ilman tätä se pysyy meille mysteerinä.¹¹⁸² Dialogi voidaan määritellä myös sellaisena vastavuoroisena suhteena toiseen, jossa kohtaajat alkavat havainnoida maailmaa ikään kuin toisen silmin.¹¹⁸³ Aarnion

¹¹⁷⁴ Silkelä 2003, 79; Laine 2001, 121–123; Laine & Kuhmonen 1998, 137–140.

¹¹⁷⁵ Avnon 1998, 42–43.

¹¹⁷⁶ Buber 1979, 31.

¹¹⁷⁷ Esim. Burbules 1993, 147; Isaacs 2001, 320–322.

¹¹⁷⁸ Burbules 1993, 143.

¹¹⁷⁹ Isaacs 2001; 2001, 56–65; Bohm 1996, 17, 23–30.

¹¹⁸⁰ Isaacs 2001, 30, 40–41; Ks. Huhmarniemi 2001, 482–483; Leskelä 2005, 189.

¹¹⁸¹ Isaacs 2001, 46–47.

¹¹⁸² Isaacs 2001, 89.

¹¹⁸³ Esim. Hankamäki 2003, 177; Heikkilä & Heikkilä 2001, 112.

mukaan dialogi on muiden vuorovaikutustaitojen tapaan harjoitettava ja opeteltava taito.¹¹⁸⁴

Dialogin oppiminen tuntuu pitävän sisällään jonkinlaisen kaksijakoisen ajattelun. Toisaalta dialogia voidaan oppia, toisaalta se on jotain, joka vain tapahtuu. Hyvänä esimerkkinä ensimmäisestä otan esille Heikkilän ja Heikkilän esittelemän dialogin mallin. Sen mukaan dialogista asennoitumista voidaan kehittää tietoisin ja tavoitteisiin suuntautuvien menetelmin. Avoimin kysymyksiin pyritään kohti yhteistä keskusteluprosessia ja yhteistä ymmärrystä, joka ei ole kenenkään omaa, eikä valmiina kenelläkään keskustelun alkaessa.¹¹⁸⁵ Mallissa dialogia voidaan osata ja sitä voidaan opetella. Dialogin tärkeitä ydinosaamisalueita ovat kuunteleminen, avoimuus ja omalla äänellä oman ajattelun ilmaiseminen. Vaikka dialogi toimii parhaiten sattumalta, voidaan sitä käyttää myös suunnitelmallisesti työvälineenä.¹¹⁸⁶ Järjestäytyneessä ja suunnitelmallisessa dialogissa on Heikkilän ja Heikkilän mukaan havaittavissa seuraavat vaiheet:¹¹⁸⁷

1. yhteisen kokemuksen jakaminen,
2. asiantilan epävakaa hahmottuminen,
3. epävarmuuden kokeminen,
4. kyselevä tutkimusprosessi,
5. yhteisestä kokemuksesta nouseva luova prosessi.

Dialogi ja kohtaaminen kuuluvat mallissa yhteen siten, että dialogin osallistujat voivat luoda ilmapiiristä niin avoimen, että siinä voidaan havaita ja kokea toisten arvostaminen. Siinä luodaan tutkiva ja avoin yhteiseen innovatiiviseen ymmärrykseen kurkottava ilmapiiri.¹¹⁸⁸ Dialogissa keskustelijat ovat valmiit luopumaan näkökulmistaan perustelujen niin vaatiessa. Suhteessa pyritään yhdessä luomaan uutta yhteistä ymmärrystä ja tietoa.¹¹⁸⁹ Dialogiin liitetään usein reflektio, jopa sen ehtona. Reflektion

¹¹⁸⁴ Aarnio 1999, 6.

¹¹⁸⁵ Heikkilä & Heikkilä 2001, 138–139, 145.

¹¹⁸⁶ Heikkilä & Heikkilä 2001, 105–147.

¹¹⁸⁷ Heikkilä & Heikkilä 2001, 147–167.

¹¹⁸⁸ Heikkilä & Heikkilä 2001, 67.

¹¹⁸⁹ Sarja 2003b, 86.

avulla ihminen voi oppia tiedostamaan mentaaliset mallinsa.¹¹⁹⁰ Buberin malliin reflektion ajatus ei sovi, koska suhde muuttuu silloin välittömästi objektivoivaksi Se-suhteeksi.¹¹⁹¹ Dialogi vaatii täydellistä avoimuutta tilanteelle.

Dialogi on kahden tai useamman ihmisen kautta tapahtuvaa puhetta, johon kuuluvat kohtaamiset ja eroamiset.¹¹⁹² Dialogilla tarkoitetaan nykykäytössä yleisesti keskustelun menetelmää, jolla päästään yhteiseen ymmärrykseen. Kommunikatiivinen dialogi on luonteeltaan tekninen ja se voidaan ymmärtää taitona, joka voidaan oppia.¹¹⁹³ Dialogin käyttö liittyy suurelta osin työelämään, ja sitä käytetään sen tavoitteiden ohjaamana.¹¹⁹⁴ Kommunikatiivisessa dialogissa on kyse sellaisesta kommunikatiivisesta suhteesta, jossa rakennetaan vastavuoroista yhteistä ymmärrystä asteittain.¹¹⁹⁵

Varton mukaan dialogi on eräänlainen tutkimusmuoto, jonka päämääränä on rakentaa keskustelijoiden välille sellainen yhteinen todellisuus, jossa näiden maailmat kohtaavat. Dialogissa on aina kaksi omista maailmoista liikkeelle lähtevää osapuolta, ja dialogin tarkoituksena on, että osapuolet tulevat ulos omista maailmoistaan, omista merkityssuhteistaan, ja pyrkivät luomaan uutta yhteistä aluetta, jossa molemmat oppivat jotain uutta.¹¹⁹⁶

Lehtovaaran mukaan dialogi on ihmiselle perustavaa laatua oleva olemisen tapa. Tästä huolimatta avointa dialogia on harjoiteltava, se on opittavissa. Se on taito pysyä avoimena todellisuudelle kokonaisuudessaan, joka sekin on omalta osaltaan avoin ja salaisuus. Todellisuuden salaisuudelle avoimena oleminen on esteetöntä yhteyttä siihen ja samalla kun on osa sitä, on itsekin salaisuus. Dialogin oppimisessa on kysymys asenteellisten tekijöiden hallitsemisesta, joilla Lehtovaara tarkoittaa aitoutta, ehdoitta arvostamista ja empaattista ymmärtämistä. Kun nämä edellytykset toteutuvat, syntyy molemminpuolisen luottamuksen suhde ja

¹¹⁹⁰ K. Isaacs 2001, Heikkiä & Heikkilä 2001.

¹¹⁹¹ Huhmarniemi 2001, 486.

¹¹⁹² Sarja 2003b, 86.

¹¹⁹³ Heikkilä & Heikkilä 2001, 68; Wink 2007, 59.

¹¹⁹⁴ Heikkilä & Heikkilä 2001; Isaacs 2001; Wink 2007, 59; Aarnio 1999, 223–224.

¹¹⁹⁵ Ks. esim. Bohm & Peat 1992, 250; Sarja 2003b, 86.

¹¹⁹⁶ Varto 1994a, 104–110.

merkityksellinen oppiminen mahdollistuu. Dialogin oppimisessa on kyse ennen kaikkea asenteellisista tekijöistä, ei tekniikoista tai muista ulkoisista tekijöistä. Keinot, joilla dialogiin pyritään, ovat aina henkilökohtaisia ja ainutkertaisia.¹¹⁹⁷

Kasvatuksen näkökulmasta dialogin tekee ongelmalliseksi sen tavoitteellisuus. Kasvatuksella on aina tavoite. Pohdittaessa dialogin käytön mahdollisuutta kasvatuksessa on selvitettävä, onko dialogi opittavissa, vai menettääkö se silloin oman erityisluonteensa? Järjestäytyneen dialogin ajatus pitää sisällään paradoksin: Voiko opetella jotain sellaista, jonka luonteeseen kuuluu suunnittelemattomuus?¹¹⁹⁸

Buberin dialogi oli hänelle itselleen teoreettinen malli, joka oli suunniteltu toimimaan yksilöiden välisissä suhteissa. Buberin ajattelussa yhteisön ajatellaan koostuvan yksittäisistä suhteista, joissa dialogisen kohtaamisen ideaali toimii. Buber itse eli filosofiaansa todeksi omana aikanaan, ja pyrki rakentamaan ihmisten välisiä siltoja pitkin yhteyksiä eri kulttuurien ja niiden välisten ristiriitojen välille. Hän toimi aktiivisesti juutalaisten ja palestiinalaisten yhteistyön puolestapuhujana.¹¹⁹⁹ Myös Heikkilä ja Heikkilä näkevät dialogissa merkittävän maailmanhistorian vaikeita kriisejä ratkaisseen voiman. Dialogin avulla on päästy ulos omista fragmenttilokeroista, ja on saatu poistettua kommunikaatiokatkoksia, jotka ovat estäneet yhteisen ymmärryksen luomista.¹²⁰⁰

Buberin dialogi on tarkoitettu toimivaksi. Kohtaaminen on arjessa tapahtuvaa jokapäiväistä toimintaa. Buberin dialogin erikoislaatuinen luonne, sen mystis-eksistentiaalinen olemus, saa sen vaikuttamaan joko liian pinnalliselta ja mekaaniselta tai liian vaikealta tapahtumalta. Buberin alkuperäinen hasidistinen tausta liittyi mystiseen Jumalan kohtaamiseen. Se oli toimivaa ja mahdollista sen omilla ehdoilla. Dialogisuusfilosofiassaan Buber siirsi transsendenssin olemassaoloon, joka kohdataan aidossa dialogissa, Minä–Sinä -suhteessa. Buberin kohtaamisen ja dialogin ajatus liittyy eksistentialismin perusajatteluun ihmisestä ja ihmisyydestä.

¹¹⁹⁷ Lehtovaara 1996, 42–55.

¹¹⁹⁸ Huhmarniemi 2001, 483.

¹¹⁹⁹ Ks. Pietilä 1993, 11, 18–21.

¹²⁰⁰ Heikkilä & Heikkilä 2001, 13–16.

Kohtaamisen ainutlaatuisuuden taustalla on ajatus omaa elämäänsä rakentavasta ja valintoja tekevästä ihmisestä. Ihmisen toiminta ei ole niin säännönmukaista, että kohtaamisen ja dialogin voisi vangita johonkin tiettyyn kaavaan, jota voi toteuttaa. Aito kohtaaminen on Buberille pikemminkin poikkeus kuin säännönmukaisen toiminnan tulos.¹²⁰¹

Buberin ajattelu on kokonaisvaltaista, ja se sitoutuu eksistentiaaliseen filosofiaan. Se avautuu vaikeasti ihmisen ja kasvatuksen ulkopuoleisesta maailmasta käsin. Minä–Sinä -suhteelle ei voida asettaa aikatauluja eikä ehtoja. Sen avulla ei voida tavoitella tehokkuutta tai innovaatioita. Buberin dialogissa ei ole merkittävää se, mitä sanotaan, tai se, mikä on keskustelun tiedollinen lopputulos. Sen innovaatio on ihmisen todellisen, perenniaalisen olemuksen intuitiivinen tajuaminen. Minä–Sinä -suhteen hahmottamisessa ymmärrys omasta olemisesta ja ihmisyydestä on etusijalla. Kyseessä on projekti, joka etenee kaiken aikaa, mutta jossa menetelmää ei koskaan saada haltuun.

Oman itsen tuntemuksen kautta voidaan olla matkalla kohti toista. Dialogiin pyrkivän tulee aina itse ensin kohdata itsensä. Oma itse voi olla itselle niin vieras, että dialogi ei voi toteutua. Itsetuntemus ja oma ihmiseksi kasvu on kohtaamisen lähtökohta. Onnistuneen kohtaamistilanteen taustalla on itsekasvatuksen tuloksena syntynyt kohonnut tietoisuuden taso. Vastavuoroisuuden ajatuksen mukaisesti ihminen kohtaa itsensä toisessa ihmisessä.¹²⁰² Buberin mallin mukaan dialogiin rakentuva kohtaamisen mysteeri on myös itsensä kohtaamisen mysteeri.¹²⁰³ Dialogiin pyrkivän tulee ”herkistää” itsensä dialogin kokemiseen, omaan itseensä liittyvän ajattelun ja filosofisen valmistautumisen avulla. Ihmisyydessä oleva perimmäinen ihmisuus kaipaava Toisen avointa ja välitöntä kohtaamista. Aidossa dialogissa tapahtuva ihmisen kokeminen, persoonaksi tuleminen voidaan nähdä vastauksena ihmisyyden perenniaaliseseen kysymykseen.

Buber nostaa kasvatussuhteen erityisyydessä esiin klassisen aristoteelisen jaottelun potentiaalisesta ja aktuaalisesta.¹²⁰⁴ Hän sovittaa sitä

¹²⁰¹ Laine 2001, 120–123.

¹²⁰² Huhmariniemi 2001, 490–491; Hankamäki 2003, 178–179.

¹²⁰³ Hankamäki 2003, 325.

¹²⁰⁴ Buber 1993, 163.

kasvattajan ja kasvatettavan erityissuhteeseen. Aristoteles pohti, mikä on ihmisen olemassaolon tapa. Ihminen asettaa päämääriä ja pyrkii niihin. Päämäärän asettamisen on lähdettävä siitä todellisuudesta, missä kulloinkin eletään. Aristoteleen kielenkäytössä potentiaalisuus kertoo mahdollisuudesta. Jollain henkilöllä on esimerkiksi mahdollisuus tulla hyväksi opettajaksi, toisin sanoen hän on hyvä potentiaalinen opettaja. Hänellä on piilevä ominaisuus olla hyvä opettaja, joka tulee esille jossain tietyssä tilanteessa. Siirtymiseen potentiaalisuudesta aktuaalisuuteen liittyy Aristoteleen filosofiassa jokin syy, jonka aiheuttamana muutos tapahtuu. Muutos potentiaalisesta aktuaaliseksi on muutosta kohti potentiaalisen lopullista päämäärää.¹²⁰⁵ Jokainen lajiolio pyrkii toteuttamaan omaa lajiolemustaan mahdollisimman täydellisesti. Jokaisella potentialla on tavoitteena toteutua, mikäli mikään ei sitä estä.¹²⁰⁶ Luonteeltaan silleen jättävä kasvatustapa on sellaista kasvatusta, jossa kasvu tapahtuu oppijan oman tahdin mukaan.¹²⁰⁷

Buberin esiin nostama potentiaalisen ja aktuaalisen ajattelu on edelleen ajankohtainen ja mielenkiintoinen jäsentely, joka sopii kasvatuksen maailmaan. Kilpiäisen mukaan sivistys voidaan nähdä potentiaalisten ja aktuaalisten kykyjen suhteena. Kasvatuksen ja sivistyksen kautta yksilö saavuttaa jotain, joka voi tarpeen vaatiessa tulla esiin. Vasta sivistys tekee ihmisestä subjektin, persoonan.¹²⁰⁸ Subjektin kehittyminen kohti tavoitetta ei tapahdu itsestään, vaan se on kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutustapahtuma.¹²⁰⁹ Sivistymisprosessi tapahtuu toisen ihmisen ja opitun kulttuurin kautta.¹²¹⁰ Sille tulee antaa riittävästi tilaa ja mahdollisuuksia koulutusinstituutioissa. Opettamisen tulisi olla pitkäjänteistä, ajankohtaisten muutosten ulkopuolella, ja sitoutuneena keskeisiin arvoihin.¹²¹¹

¹²⁰⁵ Saarinen 1986, 63–66; Aspelin 1977, 107; Knuuttila 1983, 11; Ks. Russell 1992, 203

¹²⁰⁶ Knuuttila 1983, 11; Saarinen 1986, 64.

¹²⁰⁷ Värri 2000; Hollo 1959, 64–65; Pakkanen 2002, 250–251.

¹²⁰⁸ Siljander 2000, 27–29; Skinnari 2001, 505; Ks. Kilpiäinen 2008, 84

¹²⁰⁹ Kilpiäinen 2008, 83–84.

¹²¹⁰ Siljander 2000, 30–31; Ks. Kilpiäinen 2008, 84

¹²¹¹ Kilpiäinen 2008, 84.

7.7 Dialogin lumo

Tutkimukseni lähtee liikkeelle kasvatuksesta, mutta dialogiin ja sen saavuttamaan suosioon on etsittävä syitä laajemmalta. Jo kasvatustiede on käsitteenä nykyisin niin laaja, että dialogin käyttö sen sisällä on käsitteellisesti laveaa. Dialogi ei ole vain luokkaopetuksen dialogia, vaan se ulottuu verkko-opetukseen ja ammattikasvatuksen kentän kautta laajalle koko yhteiskuntaan sen eri alueille.

Kohtaamisessa on kyse yleisinhimillisestä kokemuksesta. Siinä toteutuu eri puolella maailmaa tunnettu kultaisen säännön ajatus: toista tulee kohdella niin kuin itseä. Tämä ajatus on tuttu kristinuskon parissa ja juutalaisuudessa. Se on löydettävissä myös esimerkiksi Kiinan uskonnoista: buddhalaisuudesta, kungfutselaisuudesta ja taolaisuudesta. Suomessa kristinuskon luterilaisen muodon etiikkaa voidaan ymmärtää erityisesti siitä käsin¹²¹². Dialogisuutta on käsitelty kristinuskon sisällä tutkimuksessa eri kirkkokunnissa 1960-luvulta lähtien.¹²¹³ Dialogin ja kohtaamisen ideologia on ollut tuttua uskonnon kautta. Miksi dialogisuuteen liittyvä filosofia ja tutkimus ovat saavuttaneet niin suuren suosion?

Pitkän hiljaiselon jälkeen dialogin käyttö yleistyi 1990-luvulla, jolloin se tuli laajempaan käyttöön. Winkin mukaan silloin lähestymistapa oli kommunikatiivinen. Sen jälkeen lähestymistapa on muuttunut organisatoriseksi.¹²¹⁴ Dialogin käyttö on suuressa mittakaavassa yleistynyt selvästi 1990-luvulla myös kasvatuksessa, vaikka siihen ei voi soveltaa ajatuksia lähestymistapojen erilaisuudesta. Jos ymmärrämme kasvatuksen tavoitteeksi humanisaation, on lähestymistapa aina sama. Kyseessä on kohtaamistilanne, jossa ihmisyys tulee todeksi.

Mitkä tekijät selittävät dialogin käytön yleistymistä kasvatuksen näkökulmasta? Tunnetuimpia dialogisuuden ja pedagogisen ajattelun yhdistäjiä on ollut brasilialaissyntyinen Freire, jonka ajattelun kehityksympäristönä oli katolisen kirkon sisällä marxilaisuuden ja

¹²¹² Ks. Laulaja 1981

¹²¹³ Ks. Ott 1978.

¹²¹⁴ Wink 2007, 98.

radikaalin teologian yhteisvaikutuksesta syntynyt vapautuksen teologia.¹²¹⁵ Freiren sorrettujen pedagogiikka liittyy voimakkaasti taustaideologioihinsa, ja sen käyttö on 1990-luvun alun marxilaisuuden hiipumisen myötä jäänyt marginaaliseksi.

Kasvatustieteessä tapahtuneita muutoksia ei Rinteen mukaan voida tieteenalan soveltavan luonteen vuoksi selittää vain tieteen oman logiikan ja tradition ehdoilla. Yhteiskunta- ja ihmistieteet ovat luonnontieteitä voimakkaammin sidoksissa yhteiskunnassa vallitseviin tieteenalan ulkopuolisiin murroksiin.¹²¹⁶ Dialogin lumon selville saamiseksi on luotava katsaus dialogin, kohtaamisen ja koko kasvatuksen taustalla vaikuttaviin voimiin.

Tieteen kehittymistä ja muutosta voidaan selittää internaalisesti, tieteen oman tradition ja logiikan ehdoin tai eksternaalisesti, tieteen ulkopuolisin kriteerein.¹²¹⁷ Internalismia on jaettu vahvaan ja miettoon, riippuen tieteenalan ulkopuolisten tekijöiden vaikutuksesta. Vahvan internalismin mukaan ainoastaan tieteen oma sisäinen logiikka ohjaa sen kehitystä. Miedon näkemyksen mukaan tieteen oma kehitys on puhtaan ajattelun tulosta, mutta siihen voivat vaikuttaa tieteen ulkopuolelta esimerkiksi taloudelliset tekijät. Ulkopuoliset tekijät vaikuttavat kehityksen vauhtiin, eivät sen sisältöön.¹²¹⁸ Eksternalistisen näkökulman mukaan tiedettä ja sen olemusta säätelee sitä ympäröivä yhteiskunta. Yhteiskunnassa vallitsevat käytännöt ja intressit välittyvät tieteeseen ja sen sekä teoreettisiin että käytännöllisiin lähtökohtiin. Vahvan eksternalismin mukaan tieteen ulkopuoliset tekijät määrittäisivät tieteen koko sisällön. Miedon

¹²¹⁵ Ks. Hannula 2000.

¹²¹⁶ Rinne 1988, 121–122.

¹²¹⁷ Rinne 1988, 121.

¹²¹⁸ Pirttilä 1991, 24. Thomas Kuhnin (1994, 36–38) esittämä malli uuden paradigman kehityksestä esitieteen, normaalitieteen ja tieteenkriisin ja vallankumouksen välisenä kehityskaarena on esimerkki tieteen internalistisesta tarkastelusta. Kuhnin mukaan suurimman osan ajasta vallitsee normaalitieteen kausi, jonka tunnusmerkkinä on tieteenalalla tyydyttävästi toimiva paradigma. Tieteenkriisin kautta siirtyminen uuteen paradigmaan merkitsee tieteen vallankumousta. Kaikki tapahtuu kuitenkin tieteen sisällä ja sen omilla ehdoilla ja edellytyksillä.

eksternalismin mukaan tieteen ulkoisilla tekijöillä on vaikutusta yleiseen tieteelliseen ajattelutapaan, mutta ne eivät määrää tieteen sisältöä.¹²¹⁹

Internaalinen selitysmalli sopii luonteensa vuoksi paremmin luonnontieteiden ja niiden kehityksen tarkasteluun. Kasvatustieteen ja ihmistieteiden kehittämistä selittää parhaiten eksternaalinen näkökulma.¹²²⁰ Kasvatustieteissä, ja siihen liittyvissä ihmistieteissä, ja laajemmin ihmisten toimintaan liittyvissä tieteissä, ollaan kaiken aikaa kiinteässä vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja taustarakenteet tulevat osaksi myös näiden tieteenalojen maailmaa ja niiden teorioiden kehitystä. Maailmaa selittävänä suurena taustarakenteena on pidetty vallitsevaa ajanhenkeä. Kulttuuria, tiedettä ja taidetta selittävä malli muuttuu. Yhteiskunnan muutosten perusteella on sanottu meidän siirtyneen 1600-luvulta alkaneesta modernista postmoderniin¹²²¹. Suoraan käännettynä postmoderni merkitsee modernin jälkeen tulevaa.¹²²² Termiä ei kuitenkaan ole koskaan määriteltä tarkasti, vaikka sitä käytetään laajasti.¹²²³

7.7.1 Modernista postmoderniin

Viisisataa vuotta sitten Euroopassa alkanut modernismi on vaikuttanut suuresti talouteen, valtioihin, sodankäyntiin, tieteeseen ja teknologiaan.¹²²⁴ Moderni aika on korostanut tiedettä ja teknologiaa. Keksinnöt ovat tämän seurauksena helpottaneet elämää monin tavoin. Moderniin aikakauteen

¹²¹⁹ Kaukonen 1979, 42.

¹²²⁰ Rinne 1988, 121–122; Pirttilä 1991, 24; Ks. Pennanen 2006, 163.

¹²²¹ Aikakausien muutoksesta ja kulttuurissa havaittavista muutoksista vallitsee laaja yksimielisyys. Aikakausien nimitysten suhteen tilanne on toinen. Mielenkiintoisen näkökulman aikakausien merkitykseen tuo Matti Itkosen (2004, 9) fenomenologinen tulkinta, minkä mukaan sillä ei ole merkitystä millä nimityksellä me kulloistakin aikaa kutsumme. Merkittävää on elää uutukaisaika, jonka modus on tässä ja nyt. Modernius on Itkosen mukaan ajatonta. Nykyaika on moderniutta, jossa yhdistyvät niin pre-, post- kuin transmoderni.

¹²²² Jallinojan (1995) mukaan Postmodernin käsitteen taustaa on monivivahteinen, mutta sitä voidaan pitää korostuneen filosofisena. Se on alun perin liitetty estetiikkaan ja sen avulla on määriteltä tyyliuunta arkkitehtuurissa ja taiteessa. Post liite voidaan ymmärtää myös siten, että se viittaa modernin negaatioon, eikä sen jälkeiseen aikaan (Ks. Naskali 1992, 75).

¹²²³ Lopez & Potter 2001, 5; Ks. Jokinen 2002, 38.

¹²²⁴ Pennanen 2006, 56.

kuuluva yhteisöllisyys on nähty oman edun tavoittelun välineeksi, se ei ole ollut itseisarvo tai päämäärä. Tällaisen yhteisöllisyyden näkyvinä ilmentyminä ovat suurkaupungit.¹²²⁵ Käytäntöön perustuva yhteisöllisyys rakentui ennustettavien yhteisten normien varaan. Yksilöiden välillä olevia erilaisuuksia selitettiin erilaisten yksilöllisten päämäärien avulla. Modernia yhteiskuntaa leimasi luokkayhteiskunnan rakenne.¹²²⁶ Modernin kriisin seurauksena syntyneelle postmodernille on ollut ominaista epäluottamus ihmisestä riippumattomaan ja objektiivisena pidettävään tietoon. Modernismissa uskottiin maailman tehokkaaseen hallintaan rationaalisen, kehittyneen järjen avulla.¹²²⁷ Ihminen on antiikin ajan ajattelihoista nykypäivään saakka ymmärtänyt, että minuutta rakennetaan jostain arvonäkökulmasta käsin. Kasvatus on ohjannut arvokkaaksi nähtyä tavoitetta kohti.¹²²⁸ Suurille kertomuksille on ollut tyypillistä kokonaisvaltainen kognitiivis-eettinen selitys maailmasta ja ihmisen asemasta siinä.¹²²⁹

Kasvatuksessa Helan kristinuskon ja filosofian varaan rakentuva luonteenkasvatus sekä Haavion opettajapersoonallisuus edustavat tällaista kokonaisvaltaiseen maailmanselitykseen liittyvää mallia. Ihminen ymmärrettiin kristinuskon viitekehyksessä Jumalan luomaksi ja kasvatus kutsumukseksi. Kasvatuksen etiikka oli vallitsevan suuren kertomuksen etiikkaa, ja sen aikaisessa yhtenäiskulttuurissa kasvatuksen tavoite oli kaikille yhteinen ja selvä.

Nykyistä pirstoutunutta ja muuttuvaa kulttuurista todellisuutta kutsutaan postmoderniksi.¹²³⁰ Postmodernin post-etuliite nostaa esille sen kritiikin modernia ajattelua kohtaan. Kritiikki näyttäytyy kokonaisvaltaisena asenteena kaikkea sitä kohtaan, mikä edustaa modernia ajattelua.¹²³¹ Moderni aika liittyy historiallisena ajanjaksona valistukseen, jolloin korostettiin voimakkaasti järjen merkitystä ihmisen toiminnassa, ja kritisoiitiin

¹²²⁵ Saaristo & Jokinen 2004, 246–249.

¹²²⁶ Saaristo & Jokinen 2004, 48–51.

¹²²⁷ Toiskallio 1994, 31; Huhmarniemi 2001, 474.

¹²²⁸ MacIntyre 2004; Puolimatka 1999, 35; Lapinoja 2006, 114.

¹²²⁹ Vilkkio 2005, 33.

¹²³⁰ Toiskallio 2001, 449.

¹²³¹ Naskali 1992, 75.

uskonnon voimakasta vaikutusta. Esimodernina aikana elämää hallitsivat suurelta osin myytit ja rituaalit, ja tiedekäsitys rakentui lähinnä aristoteelisen filosofian varaan. Tiedettä ja elämää leimasi jatkuvuus ja ennustettavuus.¹²³² Myöhemmin yhtenäisten, kaikkia koskettavien normien tilalle on tullut kielipelien moninaisuus ja universaalit totuudet on korvattu paikallisilla.¹²³³

Modernin ja postmodernin suhteesta on käyty keskustelua, ja eri tutkijat näkevät sen hyvinkin erilaisena korostaen jatkuvuutta, murrosta tai katkosta. Fornäsin mukaan kyseessä on pikemminkin modernin radikalisoituminen ja vahvistuminen kuin sen hajoaminen.¹²³⁴ Baumanin käsitteistössä postmoderni tarkoittaa modernin jatkumoa sen eräänlaisena kypsempänä vaiheena.¹²³⁵ Yhteys moderniin on kuitenkin korostuneesti esillä, sillä kyseessä on nimensä mukaisesti post-moderni.¹²³⁶ Baumanin mukaan ei ole merkittävää, miksi muutosta kutsumme, vaan olennaista on se, että hahmotamme sen perustavaa laatua olevan muutoksen, mikä yhteiskunnassa on havaittavissa. Postmodernin tai muiden aikakautta kuvaavien käsitteiden yhteisenä ideana on niiden kautta ymmärtää, että oma aikamme eroaa perustavalla tavalla modernista. Sitä tulee tulkita sen omista lähtökohdista käsin ja tehdä ero modernin ajan illuusioihin ja väärinkäsityksiin.¹²³⁷

1980-luvulla muotivirtauksena ollut postmodernismi on ollut protesti modernin edustamille arvoille myös tieteessä. Se on ollut kritiikkiä modernille projektille ja se on ollut osaltaan kritiikkiä myös positivismille. Postmoderni on kompleksinen kokonaisuus, jonka yhdistävänä voimana pidetään sen suhdetta moderniin. Modernin katsotaan epäonnistuneen ja johtaneen 1900-luvun ongelmiin. Subjektin osuus postmodernissa tutkimuksessa on olematon, siitä on jäljellä vain jäljet tai pinta.¹²³⁸

Postmodernin määrittely on sen moninaisuuden vuoksi vaikeaa ja nurinkurista.¹²³⁹ Puolimatkan mukaan postmoderni arvostelee erityisesti

¹²³² Lapinoja 2006, 35; Ks. myös Naskali 1992; Niemi 1998.

¹²³³ Lyotard 1985; Ks. Toiskallio 1994, 31.

¹²³⁴ Fornäs 1998, 51.

¹²³⁵ Bauman 1996, 17, 18, 43.

¹²³⁶ Bauman 1996, 284, 285.

¹²³⁷ Jokinen & Kokkonen 1997.

¹²³⁸ Koskiahho 1990, 105–110.

¹²³⁹ Toiskallio 2001, 448. Vaikeaa ei ole ollut vain sen sisällöllinen määrittäminen,

uskomuksia, jotka koskevat totuutta, tietoa, valtaa, minuutta ja kieltä.¹²⁴⁰ Lapinoja toteaa postmodernin kritiikin muistuttavan modernin ajan kritiikkiä esimodernia kohtaan.¹²⁴¹ Siitä on vaikea sanoa, onko se yhteiskunnallinen ja kulttuurinen suuntaus vai kooste erilaisista teoreettisista ohjelmista. Lisäksi sen sisällä on monia ristiriitaisia ajatuksia.¹²⁴² Varton mukaan kyseessä on relativoiva maailmankatsomus, jonka mukaan mikään ei ole mitään.¹²⁴³

Postmodernin käsite ja postmoderni ajattelu on liitetty usein myös tietoyhteiskuntaan ja globalisaatioon.¹²⁴⁴ Postmodernismi on vaatinut uudenlaista tapaa ajatella ja hahmottaa ympäröivää maailmaa ja siinä tapahtuvia asioita.¹²⁴⁵ Postmodernia on kuvattu myös ajan hengeksi, jolla on kaikenkattavia näkemyksiä yhteiskunnasta, kasvatuksesta ja ihmisyydestä.¹²⁴⁶

epäselvyyttä on myös siitä, milloin postmodernin katsotaan alkaneen. Lyotardin mukaan se on ollut olemassa olevaa todellisuutta jo kauan, kun esimerkiksi Giddens sijoittaa se tulevaisuuteen ja puhuu myöhäismodernista. (Lyotard 1985; Giddens 1990; Jokinen & Kokkonen 1997). Giddensin mukaan emme ole hylänneet modernia ja sen instituutioita, vaan elämme modernin kärjistyvää vaihetta. Kyseessä ei ole muutos johonkin moderniin nähden uuteen tilaan, vaan modernin radikalisoitumisesta entisestään. (Giddens 1990, 45–52) Forsblomin mukaan käsitteen otti käyttöön yleisenä historian periodikäsitteenä 1947 Arnold Toynbee, joka halusi ilmaista käsitteellä kristillisen yhtenäisen arvomaailman loppumista. (Forsblom 2001, 9–10). Puolimatkan mukaan postmoderni on käsitteenä otettu käyttöön Yhdysvalloissa 1960-luvulla arkkitehtuurin ja kirjallisuuden yhteydessä (Puolimatka 1997, 72). Joidenkin tutkijoiden mukaan sen juuret ovat jo Nietzscheen ajattelussa (Ks. Murphy 1997, 7).

¹²⁴⁰ Puolimatka 1997, 80.

¹²⁴¹ Lapinoja 2006, 46–47. Esimerkkinä hän mainitsee McLarenin (2001, 110) kritiikin modernin yhtenäiskulttuurin ajatusta kohtaan. McLarenin mukaan yhtenäiskulttuuri syö yksilön autonomiaa ja kaventaa toimintamahdollisuuksia, koska teleologinen ja totalisoiva näkemys esimerkiksi tieteen edistyksestä on ristiriitainen yksilön autonomiaa korostavan ajattelun kanssa.

¹²⁴² Lapinoja 2006, 37. Toiskallio (2001, 450) on yrittänyt ratkaista postmodernin määrittelyn ongelmaa erottamalla toisistaan postmodernin ja postmodernin teorian, jota hän kutsuu postmodernismiksi, jolla hän tarkoittaa mm. postmodernin tilanteen analyysiä, sen heijastumista tieteessä ja taiteessa. Vilko (2005) on määritellyt postmodernia maantieteessä omassa väitöstutkimuksessaan.

¹²⁴³ Varto 1996, 54. Ks. Huhmarnemi 2001, 472; Koskiahio 1990, 110.

¹²⁴⁴ Toiskallio 2001, 450; Ks. Jokinen 2002, 34–37.

¹²⁴⁵ Graham 1992, 2.

¹²⁴⁶ Värri 2003, 44; Lapinoja 2006, 38.

7.7.2 Postmoderni kasvatusihanteen kaatajana

Kasvatuksen käsitteellinen tutkiminen on erityisen tärkeää nykyaikaa, jolloin arvojen todellisuus on erilaista kuin aiemmin. Muuttuvan maailman keskellä kasvattajien tulee nähdä kasvatuksen todellisuus jäsentyneenä ja kirkkaana. On tärkeää, että ammattikasvattajat hahmottavat, mikä on tärkeää, tavoiteltavaa ja hyvää.

Lähtökohtana tässä tutkimuksessa on oma elämismaailmani ja omat kokemukseni. Kohtaaminen on kokemuksellisesti kaiken kasvatuksen ydin. Kohtaaminen liittyy aina dialogiseen kasvatussuhteeseen. Onko kohtaaminen jotain mekaanista, onko se edelleen tavoiteltavaa vai onko kyse menneen maailman ajattelusta? Lähestyn kohtaamisen merkitystä ja siihen liittyvää ajatteluani kauempaa, ympäröivästä yhteiskunnasta ja siinä vallitsevista ilmiöistä käsin. Kohtaaminen tapahtuu helpommin, kun silmät ovat auenneet näkemään vallitsevan todellisuuden. Me elämme maailmassa, jota tarjotaan meille vaihtoehdottomana ja hyvänä. Tekniikan kehittymiseen ja vallitsevaan individualismiin liittyy kuitenkin piirteitä, jotka ovat kasvatuksen maailmalle vieraita, ja ne haastavat pohtimaan kohtaamiseen liittyvää problematiikkaa syvemältä. Yksipuolinen tekniikan korostaminen ja sivistyksen näkeminen vain teknillis-luonnontieteellisestä näkökulmasta vieraannuttaa ihmisen niistä sivistyksen ideoista ja lähteistä, joista perinteinen sivistys on lähtenyt. Tämä aiheuttaa harhautumisen ja juurettomuuden vaikutelman. Kasvatus ja sivistys tulisivat nähdä itseisarvoisena asiana¹²⁴⁷.

Mikä selittää maailmassa ja kasvatuksessa tapahtuvia muutoksia? Luonnontieteellisen maailman eksakteja vastauksia ei ole olemassa, mutta ihmis- ja yhteiskuntatieteissä muutoksia selitetään sekä tieteen sisäisillä että ulkoisilla tekijöillä, joiden vaikutuksia voidaan havaita tieteenalan sisällä.

Puolimatkan mukaan ihmisillä on tarve sijoittaa oma elämänsä jonkin suuremman kertomuksen osaksi saadakseen itselleen merkityksellisen ja hyvän käsitteille sisältöä. Ihminen pyrkii irrottautumaan subjektiivisesta näkökulmasta ja etsii samalla toiminnan yleisiä periaatteita sekä niiden

¹²⁴⁷ von Wright 1988, 22.

kautta yleisinhimillisiä hyveitä. Ihmiseksi kasvaminen ja ihmiseksi tuleminen vaatii sekä älyllisten että moraalisten hyveiden kehittämistä.¹²⁴⁸ Lapinojan mukaan hyve-ajattelussa on vahva näkemys kasvatuksen tärkeästä merkityksestä ja päämääriin sidotusta kasvatuksesta, joka korostaa ihmisen rakentumista juuri hyveistä käsin.¹²⁴⁹ Postmodernille ihmiselle ei ole olemassa yhtenäistä kaiken selittävää mallia, joka antaisi selityksen kokonaisuuden pienille osille. Ei ole kiinteää ympäristöä, johon voi suhteuttaa omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan.¹²⁵⁰

Postmodernin ajattelun vaikutus, enemmän tai vähemmän tiedostettuna, on ollut vaikuttamassa myös siihen, että monet kasvatukseen liittyvät asiat otetaan ulkoa anneltuina ja niitä ei kyseenalaisteta. Kasvatukseen liittyvien asioiden syvemmälle pohdinnalle ei ole sijaa maailmassa, jossa asiat on jo ratkaistu.¹²⁵¹ Postmoderni ei suosi kasvatusta sen perinteisessä merkityksessä. Sen sijaan kasvatus ja opettaminen on alistettu yleisten kaupallis-teknillisestä maailmasta tulevien trendien alle.¹²⁵² Tekniikan ja luonnontieteiden ihannoiti tai ainakin kasvatuksen mieltäminen niiden palvelijoiksi on selvästi havaittava nykypäivän ilmiö.¹²⁵³ Lapinojan mukaan postmoderni aika on hylännyt ajatuksen ydinihmisestä. Menneessä maailmassa pysyvän minuuden olemus on ollut ihmisyyden perusteena, nykyisin valmista ihmisolemuksen essentiaalista tavoitetta ei ole enää olemassa.¹²⁵⁴ Ristiriita postmodernin ajattelun ja kasvatuksen välille syntyy siitä, että opettajuudessa ja koulukasvatuksessa on mukana vahvoja normatiivisia latauksia. Postmodernissa ajattelussa ei ole yhteistä käsitystä hyvän elämän edellytyksistä.¹²⁵⁵ Postmodernia ihmistä voisi Lapinojan mukaan kutsua antiessentialistiseksi, koska sen ei ajatella pitävän sisällään ihmisen ideaa tai edes kaikkiin sovitettavaa ihmisyyden ideaa. Jokaiseen

¹²⁴⁸ Puolimatka 1999, 101; Ks. Lapinnoja 2006, 112.

¹²⁴⁹ Lapinoja 2006, 113.

¹²⁵⁰ Lapinoja 2006, 41.

¹²⁵¹ Niiniluoto 1994a, 325.

¹²⁵² Lapinoja 2006, 22–23; Pursiainen 1998, 205.

¹²⁵³ Ks. von Wright 1988, 63–69.

¹²⁵⁴ Lapinoja 2006, 40.

¹²⁵⁵ Lapinoja 2006, 24. Joidenkin tutkijoiden mukaan postmodernin juuret voidaan johtaa Nietzscheen ulkopäin asetettua moraalista vastustavaan ajatteluun (Ks. Murphy 1997, 7).

ihmiseen kuuluu muuttuvuus ja sisäinen ristiriitaisuus.¹²⁵⁶ Ainoana postmodernin minuuden jatkuvuuden takaajana on nähty minuutta kuljettava ruumis sekä muisti, joka pitää koossa koettua menneisyyttä.¹²⁵⁷ Ihminen on vapaa, itseään ohjaava toimija, jota ei määrää sen enempää luonto kuin toiset ihmiset.¹²⁵⁸ Äärimmilleen vietyinä postmoderni johtaa kaaokseen.¹²⁵⁹ Keskeisenä piirteenä siinä on yhden totuuden kieltäminen, olipa kyse sitten elämästä tai ihmisestä.¹²⁶⁰

Vuorikosken mukaan koulutus onkin toisen maailmansodan jälkeen muuttunut standardoiduksi massakoulutukseksi, jossa oppilaitoksia ja oppimistuloksia seurataan erilaisin arvioinnein ja mittarein. Massakoulutusihanteen vastapainona yhteiskunnassa on vallalla postmoderniksi kutsuttu historiallinen käänne, joka on pakottanut tarkastelemaan kasvatusta uudesta näkökulmasta. Yhteiskunnassa kansalaiset joutuvat tämän näkemyksen mukaan rakentamaan yksin identiteettejään ilman perheen, suvun tai koulutuksen tarjoamaa turvaa. Kasvattajien ja opettajien asema joutuu Vuorikosken mukaan uudelleen arvioitavaksi, kun koulu on menettämässä asemaansa.¹²⁶¹ Postmoderni maailma tulee kasvatuksen maailmaa vastaan monin eri muodoin, usein kasvattajien sitä huomaamatta. Asiat, jotka markkinoidaan hyvinä ja suotuisina, ovatkin kasvatukselle vieraita ja sen arvomaailmaa vastaan toimivia. Yhteiskunnan verkottuminen ja irrottautuminen paikallisista kulttuureista, yksilön sosiaalisen kontekstin muuttuminen, sekä yhteiskunnan kaupallistuminen ovat postmodernin näkyviä vaikutuksia. Kaikkein olennaisimpana elementtinä postmodernille voidaan pitää jatkuvaa muutosta.¹²⁶² Koulukasvatuksen uudet ajatukset linkittyvät usein postmodernin sisällään pitämiin ajatuksiin. Kehitys- ja muutosajattelu on saanut osakseen myös kritiikkiä, jonka kärki on kohdistunut kasvatuksen itsensä väheksymiseen ja kasvatuksen päämäärien ongelmallisuuteen.¹²⁶³

¹²⁵⁶ Lapinoja 2006, 41; Ks. Puolimatka 1997, 44; 1999, 184–185.

¹²⁵⁷ McIntyre 2004, 33; Ks. Koskiahho 1990, 109–110.

¹²⁵⁸ Siljander 2002, 39.

¹²⁵⁹ Lehtisalo 2002, 49–52; Toiskallio 2001, 448–450; Pennanen 2006, 55.

¹²⁶⁰ Dunderfelt & Mäkisalo 1999, 204–208.

¹²⁶¹ Vuorikoski 2003a, 28–30.

¹²⁶² Jokinen 2002, 34–39.

¹²⁶³ Ks. Puolimatka 1999; Launonen 2000; Siljander 2002; Lapinoja 2006.

Postmodernissa maailmassa ei ole katsottu tarpeelliseksi tai edes mahdolliseksi pohtia ihmisen ydinolemusta.¹²⁶⁴

Käytettävän sanan merkitys syntyy Wittgensteinin mukaan kielipelissä. Kasvatukseen liittyvät sanat, kuten esimerkiksi kasvatusta, saavat merkityksen siinä kentässä, jossa sitä käytetään.¹²⁶⁵ Kielipelin ajatuksella voidaan selittää ristiriitaista tai yhteismitatonta kielenkäyttöä. Ongelmaksi edelleen jää yhteisen ymmärryksen löytyminen. Kasvatuksen maailmassa on tarpeen ainakin ymmärtää erilaisen ymmärryksen lähtökohdat. Kasvatuksen käsitteiden ja siihen liittyvien taustarakenteiden ymmärtämättömyyttä ruokkii omalta osaltaan vallitseva kulttuurinen ajattelu. Postmodernismin moninaisuus ja vallitseva merkityssuhteiden moninaisuus voidaan oikeuttaa kielipelien olemassaololla.¹²⁶⁶ Postmodernin keskustelun seurauksena nykyisin ei ole muodikasta puhua kasvatuksesta ja opetuksesta, vaan oppimisesta ja oppimaan ohjaamisesta. Kasvatus ja kasvattajana oleminen edustavat mennyttä maailmaa, nykyinen individualismia ihannoiva yhteiskunta korostaa itseohjautuvuutta ja kasvatussuhteessa mahdollisimman suurta tasavertaisuutta. Opetusteknologiset innovaatiot ovat muuttaneet ja muuttavat tulevaisuudessa opettajan työtä oppimistoiminnan organisoimisen suuntaan.¹²⁶⁷

Postmodernissa maailmassa kasvatuksen asema on hämärtynyt. Tutkijoilla on kasvatuksen asemasta yhteiskunnassa erilaisia, jopa toisistaan poikkeavia näkemyksiä.¹²⁶⁸ Peltosen mukaan kasvatuksen tavoitteena on ihmisen saattaminen kasvatuksen avulla yksilölliseksi yhteiskunnan jäseneksi.¹²⁶⁹ Värrin näkemyksen mukaan kasvatukselle ei voida asettaa yhteiskunnallisia päämääriä, vaan ne nousevat kasvatustodellisuudesta.¹²⁷⁰ Lapinon mukaan koulukasvatukselle ja opettajan toiminnalle on viime aikoina yritetty etsiä filosofista perustaa useammalta taholta. Painotus on ollut opettajan työn etiikassa, ja sekä velvollisuuseettinen että

¹²⁶⁴ Skinnari 2008, 39.

¹²⁶⁵ Wittgenstein 1981.

¹²⁶⁶ Ks. esim. Lyotard 1985.

¹²⁶⁷ Vuorikoski 2003a, 30.

¹²⁶⁸ Vuorikoski 2003a, 20–22.

¹²⁶⁹ Peltonen 1997, 15.

¹²⁷⁰ Värri 2000.

seurauseettinen utilitarismi ovat olleet vahvasti esillä koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan perusteita määriteltäessä. Lapinoja näkee vallitsevassa tilanteessa näiden piirteitä postmodernien korostusten ohella.¹²⁷¹

Toiskallion mukaan koko postmoderni ilmiönä on vaikeasti määriteltävissä. Ei myöskään ole mielekästä pohtia minkälainen postmoderni kasvatusteoria on, tai sen tulisi olla. Tärkeämpää on Toiskallion mielestä pohtia, millaisia haasteita se tuo olemassa oleville kasvatusteorioille.¹²⁷² Ne pitävät sisällään elämässä opittuja käsityksiä ja uskomuksia, käytännön tietoa sekä tutkimuksen kautta hankittua teoreettista tietoa. Omitut teorit ohjaavat opetustyön käytäntöä.¹²⁷³ Oppilaan näkökulmasta kyseessä on kodista alkaneen merkitysten ja valtasuhteiden katoamisen jatkumo. Jäljelle on jäänyt vain subjektiivinen kokemus ja sen vuoksi kaiken oppimisen tulee lähteä liikkeelle siitä.¹²⁷⁴

Havainnot muutoksista eivät kuitenkaan ole uusia. Suorannan mukaan samankaltaisia havaintoja teki jo Hollo aikoinaan. Hollo kiinnitti huomiota kulttuurin hajanaisuuteen ja sen seurauksena opetussuunnitelmien pirstaleisuuteen.¹²⁷⁵ Muutoksen keskellä jatkuvuutta edustaa sivistys ja kasvatust. Kasvattajan tärkeimmäksi ominaisuudeksi nousee Hollon ajattelun pohjalta omakohtainen sivistyksen vaatimus. Sivistystä voidaan Suorannan mukaan määritellä monin eri tavoin, mutta kaikissa määritelmissä on esillä kaksi toisiinsa kietoutuvaa teemaa. Sivistyksen ajatus koskee sitä, että ihmiseksi ei synnytä, vaan kasvetaan. Sivistyksellä tavoitellaan ihmiseksi tuleamista. Toisena puolena sivistyksessä on asettautuminen yhteyteen toisten ihmisten kanssa. Sivistykseen tarvitaan määritelmän kummatkin osapuolet. Suoranta esittää artikkelinsa lopuksi haasteita kasvatuksen tulevaisuudelle. Haasteet eivät ole uusia, vaan ne ovat olleet mukana kaikkina aikoina kasvatukseen liittyvässä keskustelussa. Suoranta haluaa pitää omalta osaltaan yllä keskustelua kasvatuksen keskeisistä asioista

¹²⁷¹ Lapinoja 2006, 116.

¹²⁷² Toiskallio 2001, 448.

¹²⁷³ Jaatinen 1996, 16.

¹²⁷⁴ Jarvis 1993, 184; Suoranta 1994.

¹²⁷⁵ Hollo 1952, 137–138; Suoranta 1994.

postmodernin pirstoutuvan kasvatuksen ja yksilöllisyyttä ihannoivan kulttuurin keskellä. Suorannan mukaan:¹²⁷⁶

1. Kasvatuksessa tulisi luopua vallitsevasta argumentaation pakkovallassa ja olisi pyrittävä dialogiseen kasvatussuhteeseen.
2. Kasvatuksen maailman avaruuden ymmärtäminen. Ainedidaktisen osaamisen ohelle tulisi nostaa yhteiskunnallista valveutuneisuutta ja filosofista näkemystä.
3. Kasvatuksen tulee olla itsekasvatukseen perustuva elämänikäinen omaehtoinen sivistysprojekti.
4. Pedagogin vastuu opiskelusta ja opetuksesta ja tehtävä kasvuun saattajana.
5. Ylevän persoonallinen kokeminen. Kasvamaan saattamisen kautta on annettava kasvatettavalle mahdollisuus oman kokemuksen ääneen.
6. Kasvatusperinteen uudelleen ymmärtäminen. Perinteet eivät katoa, niille on annettava uudessa ajassa uudet merkitykset.
7. Opettajan intellektuaalisen äänen kuuluminen yhteiskunnassa. Opettajan tulee saada sivistävän koulutuksen kautta uudella tavalla ääni, jolla voi ottaa kantaa koulutukseen liittyvään päätöksentekoon.

Skinnarin mukaan 1900-luvun kasvatustieteellistä ajattelua on leimannut voimakas reduktionistinen ajattelu, ja ihmisen moniulotteisuus on haluttu palauttaa hallittavaan muotoon. Hallittavuuden ajatus, sekä siihen yhdistyneet ihmisyyteen liitetty nihilismi ja kyynisyys, ovat olleet eräänlaisena joukkoharhana, jotka ovat hallinneet väärällä tavalla yksipuolisesti myös kasvatukseen liittyvää ajattelua. Ihmistä ei voida selittää redusoiden, vaan ihmisen ja ihmisyyden äärellä ollaan aina suuren mysteerin edessä.¹²⁷⁷

Kasvatuksen maailman systemaattinen jäsentäminen ja siihen liittyvien käsitteiden ymmärtäminen eivät kuulu luontevasti edellä esitettyyn postmoderniin maailmaan. Suurten kertomusten jälkeisessä maailmassa ei

¹²⁷⁶ Suoranta 1994.

¹²⁷⁷ Skinnari 2008, 20.

tunnu olevan mieltä koota suuria kokonaisrakenteita. Postmodernismiin liittyvä kaiken relativoiva nihilismi ei anna aineksia tällaiseen.¹²⁷⁸ Postmodernin maailmankatsomusnihilismin mukaan objektiivisina pidettäviä käsitteitä kuten totuus, hyvyys tai arvo ei katsota olevan olemassa.¹²⁷⁹ Postmodernissa kulttuurissa hallitsevina piirteinä ovat olleet maallistuminen ja materialismi. Siinä on luotettu rationalismiin ja ihmisen menestymiseen tekniikan hallinnan kautta. Menestymisen ihannoinnin seurauksena ovat näkyneet ahneus ja itsekkyyys.¹²⁸⁰ Postmodernissa ajattelussa on tyypillistä, että ihminen voi täysin vapaasti ajatella mitä vain ja päättää myös itse omista moraalisäännöistään. Ominaista on yleispätevien eettisten periaatteiden puuttuminen myös yhteisötasolla, sillä ne määrittelevät moraalinsa alhaaltapäin.¹²⁸¹ Postmoderniin aikaan liittyvät arvojen monimuotoisuus ja erilaisten moraaliarvostelmien yhteismitattomuus. Moraalivalintojen taustalla eivät ole enää kirkko tai erilaiset ideologiat, ja yksilöt ovat ajautuneet irrallisuuden ja juurettomuuden keskellä eksyksiin. Ihmisten itseymmärrys on kokemusten ja taustarakenteen puuttumisen vuoksi hämärtynyt myös kasvatusta koskevista kysymyksissä. Kasvatusongelmat ovat muuttuneet monimutkaisemmiksi ja hankalimmiksi ratkaista. Kasvatusvastuu- ja auktoriteetti ovat katoamassa.¹²⁸²

7.7.3 Kohti dialogia

Kasvatus liittyy sekä ihmiseen että ihmisyyteen. Kasvatuksen tavoitteena on tavalla tai toisella ihmiseksi tuleminen, mikä ei voi toteutua irrallisena saarekkeena toisesta ja muusta maailmasta. Kasvatus ei myöskään voi toteutua kasvatuksen ulkopuoleisen tahon sanelemana. Suorannan esittämä sivistysprojekti kaipaa taustarakenteeseen jotain muuta kuin arvonihilistisen postmodernin¹²⁸³.

¹²⁷⁸ Varto 1996, 55.

¹²⁷⁹ Niiniluoto 1994b, 287.

¹²⁸⁰ Huhmarniemi 2001, 471–473; Pennanen 2006, 57.

¹²⁸¹ Pennanen 2006, 57, 58; Huhmarniemi 2001, 472.

¹²⁸² Viskari 2003, 156; Ks. myös Ojakangas 2001; Värri 2000.

¹²⁸³ Ks. Suoranta 1994.

Modernin ja postmodernin muutos on ollut havaittavaa todellisuutta vallitsevassa yhteiskunnassa. Taaksepäin katsominen tai sivuille vilkuileminen ja maailman hahmottaminen sitä kautta on haastavaa, mutta mahdollista siitä kiinnostuneelle ja siihen paneutuvalle. Tulevaisuus on suuntana vaikein, koska sitä ei vielä ole. Kirjoitusten kautta voimme kuitenkin jäljittää menneiden näkemysten käsityksiä tulevaisuudesta. Niiniluoto hahmotteli vuonna 1988 pitämässään esitelmässä postmodernin tulevaisuutta, ja näki sille kolme mahdollista vaihtoehtoa.¹²⁸⁴ Ensimmäisen mukaan tulossa on aikakausi, jota Niiniluoto kutsuu hypermoderniksi. Kyseessä on jonkinlainen modernia vaihetta yhä uudelleen elävä maailma, jossa modernin tyypilliset piirteet voimistuvat. Toinen mahdollisuus Niiniluodon visioinnissa oli esimodernin, modernin ja postmodernin kulttuurin rinnakkain olon aika. Kolmantena mahdollisuutena hän näki tilanteen, jossa postmoderni itse muuttuu suureksi kertomukseksi suurten kertomuksien tilalle.¹²⁸⁵ Modernin maailman jälkeisessä muutoksessa on joidenkin mielestä kyse siirtymisestä postmoderniin, ja toisten mukaan kyseessä on jo siirtyminen transmoderniin. Uuden aikakauden sisältönä on kokonaisvaltainen ihmiskuva ja yhteisöllisyys sekä luonnon ja ihmisen välinen vuorovaikutus.¹²⁸⁶

Aikakausien muutoksesta ja kulttuurissa havaittavista muutoksista vallitsee laaja yksimielisyys. Aikakausien nimitysten suhteen tilanne onkin toinen. Mielenkiintoisen näkökulman aikakausien merkitykseen tuo Matti Itkosen fenomenologinen tulkinta, minkä mukaan sillä ei ole merkitystä, millä nimityksellä me kulloistakin aikaa kutsumme. Merkittävää on elää uutukaisaika, jonka modus on tässä ja nyt. Modernius on Itkosen mukaan ajatonta. Nykyaika on moderniutta, jossa yhdistyvät niin pre-, post- kuin transmoderni.¹²⁸⁷

Postmoderni maailma on ollut antiteesi modernille maailmalle. Transmodernin käsitteen voidaan ajatella olevan synteesi kummastakin. Käsitteen otti käyttöön 1990-luvun puolivälissä amerikkalainen sosiologi

¹²⁸⁴ Niiniluoto 1994a. Kyseessä on Niiniluodon 27.2.1988 pitämä *Modernia ja postmodernia käsitelty esitelmä Kulttuurirahaston vuosijuhlissa*.

¹²⁸⁵ Niiniluoto 1994a, 329–330; Koskiaho 1990, 112.

¹²⁸⁶ Peltoranta 2001, 23; Pennanen 2006, 56–57.

¹²⁸⁷ Itkonen 2004, 9.

Paul H. Ray. Siinä modernin suuret kertomukset ja postmodernin irrallisuus yhdistyvät, ja eri teorit integroituvat ja rakentuvat hetkellisiksi arvosaarekkeiksi kaiken keskelle. Modernin murrosta on pidetty lähtökohtana sekä postmodernille että transmodernille. Löytämäänsä uutta kulttuurista virtausta Ray kutsui modernin tuolla puolen olevaksi.¹²⁸⁸ Rayn mukaan ajatus transmodernista yhteiskunnassa vaikuttavana kolmantena osakulttuurina on saanut jalansijaa 1970-luvulta lähtien. Sosiologisesti suuntautuneen tutkimuksen mukaan modernin arvojärjestelmän tilalle on nousemassa uusi transmoderni paradigma.¹²⁸⁹ Transmoderni ajattelu on tutkijoiden mukaan tulossa, siitä on olemassa jo viitteitä. Transmodernismi on virtaus, jonka varaan ajattelua rakennetaan, vaikka sen tiedostaminen on vielä lapsenkengissä.¹²⁹⁰ Kyseessä on kulttuurinen virtaus, jossa korostuvat yhteistyön ja vuorovaikutuksen ajatukset. Se on uusi näkökulma maailmaan, jossa otetaan huomioon erityisesti itsetuntemuksen ja vuorovaikutuksen kehittäminen. Yhteistyön pohjalta syntynyt kokonaisuus ei ole sattumanvarainen ja kaikille erilainen, vaan se liittyy kaikille jollain tavalla yhteiseen ajatukseen. Transmoderni eroaa postmodernista merkittävästi yhteisten arvojen osalta, koska siinä ihmiselle on olemassa yhteisesti jaettuja arvoja. Ne eivät synny sattumalta, vaan muodostuvat yhteisessä vuorovaikutuksessa, ja ne liittyvät kunkin yhteisön omaan ideaan tai ajatukseen. Tulevaisuus nähdään siinä haasteena, jossa opitaan uusia taitoja ja kykyjä. Tulevaisuuden visiot ovat sävyltään positiivisia, mutta ne eivät pidä sisällään muuttumattomuuden ajatusta. Sen edustajat korostavat eri elämänilmiöiden holistisuutta, henkistä elämää ja persoonallista kasvua. Transmodernismiin ei liity materialismi eikä ahdasmielisyys. Sen lähtökohtana on humanisuus elämän kaikilla alueilla, myönteinen avoimuus

¹²⁸⁸ Huhmarniemi 2001, 471–477. Ray tutki 1995 USA:n kansalaisten yhteiskunnallista ja poliittista ajattelua. Ray (1996) erotti tutkimuksensa perusteella amerikkalaisessa yhteiskunnassa kolme erilaista maailmankuvaa, elämäntapaa tai osakulttuuria. Neljännestä tutkituista oli traditionalisteja, puolet modernisteja ja neljännestä uuden osakulttuurin edustajia, transmodernisteja. Rayn mukaan moderni ajattelu on suurelta osin edelleen hallitsevana ja vaikuttaa ihmisten mentaliteetissa ja kaikissa merkittävissä yhteiskunnallisissa rakenteissa. Rayn mukaan rajat eri osakulttuurien välillä eivät ole selviä, vaan elämme yhtä aikaa kahdessa tai useammassa paradigmassa.

¹²⁸⁹ Ray 1996; Huhmarniemi 2001, 474.

¹²⁹⁰ Pennanen 2006, 163.

tulevaisuutta kohti sekä sosiaalisen tietoisuuden korostaminen.¹²⁹¹ Tavoitteena on luoda eräänlaisena synteessä uusi yhtenäiskulttuuri edellisistä virtauksista. Modernista maailmasta nousevat virtaukset ovat saman menneisyyden ja samojen arvojen varassa.¹²⁹² Transmodernin tulkinnan mukaan me olemme kulttuurisessa kulminaatiopisteessä, jossa on tehtävä uusia valintoja. Meidän on valittava, haluammeko luoda kulttuurin renessanssin, vai hyväksymmekö tuhon ajatuksen. Ihmiskunnan historia voidaan näiden näkemysten mukaan nähdä kolmen valtakulttuurin vuorotteluna. Kaksi näistä painottaa henkisyttä ja aatteellis-uskonnollisia arvoja, ja niiden vastapuolena on aistihavaintoja painottava materiaalismaallistunut kulttuuri. Rayn näkemyksen mukaan näiden kulttuurien synteessä syntyy uusi yhtenäiskulttuurin renessanssi, jonka sisältönä ovat luovat arvot ja uudenlainen pyhyiden aisti.¹²⁹³

Transmodernissa ajattelussa keskeistä ei ole modernin ihannoima rationaalinen objektiivisuus, vaan siinä korostetaan subjektiivisuutta luovaa intuitiivista ajattelua ja omaa kriittistä ajattelua.¹²⁹⁴ Modernin jälkeisestä tilasta tutkijat ovat eri mieltä. Osa on sitä mieltä, että siirtyminen postmoderniin on vielä edessä, osa taas on vakuuttunut siitä, että postmodernismin vaihe on jo ohitettu.¹²⁹⁵ Rajat eri vaiheiden välillä eivät ole selkeitä, vaan ne voivat ilmetä päällekkäisinä samalla tavoin kuin Rayn alkuperäisessä tutkimuksessa ilmeni.¹²⁹⁶ Transmoderni aika merkitsee henkisten kysymysten renessanssia. Taso, jolla kasvatusta tarkastellaan, on muuttumassa institutionaalisesta enemmän henkilökohtaiselle, esoteeriselle tasolle.¹²⁹⁷ Kasvatuksen alueella on myös havahduttu transmodernin ajattelun mahdollisuuteen. Skinnar kirjoittaa, että olemme jo siirtymässä postmodernista ajasta transmoderniin aikaan, jolloin ihmisyyys nousee tietoiseksi arvoksi.¹²⁹⁸ Näkemykset transmoderniin siirtymisestä ovat eri tutkijoilla erilaisia. Peruskoulun johtamisesta väitöksen tehneen Pennanen

¹²⁹¹ Pennanen 2006, 56–57; Huhmarniemi 2001, 474; Ray 1996.

¹²⁹² Ray 1996; Huhmarniemi 2001, 476–477.

¹²⁹³ Huhmarniemi 2001, 474–478.

¹²⁹⁴ Pennanen 2006, 58.

¹²⁹⁵ Huhmarniemi 2001, 472; Pennanen 2006, 58.

¹²⁹⁶ Pennanen 2006, 58, 81; Ks. Ray 1996.

¹²⁹⁷ Skinnari 2008, 25; Ray 1996.

¹²⁹⁸ Skinnari 2004, 31.

tutkimuksen lähtökohtana on näkemys, jonka mukaan muutos on jo olemassa olevaa havaittavaa todellisuutta.¹²⁹⁹ Pennanen mallinnuksen mukaan postmoderni maailma on informaatioyhteiskunta, kun taas transmodenia maailmaa kuvataan vuorovaikutusyhteiskunnaksi. Tämänhetkisessä tilanteessa on havaittavissa jo vuorovaikutusyhteiskunnan piirteitä, vaikka vallitsevaa tilannetta luonnehditaan vielä informaatioyhteiskunnaksi. Kuitenkin siirtyminen transmoderniin aikaan on Pennanen mukaan tapahtumassa.¹³⁰⁰ Skinnarin mukaan aikakausi on vasta muuttumassa postmodernista transmoderniksi.¹³⁰¹

Puolimatkan mukaan dialogin tavoitteena on erilaisten käsitysten välisen totuuden etsintä. Dialoginen lähestymistapa ei tämän perusteella sovi yhteen relativistisen näkemyksen mukaan.¹³⁰² Relativismi liittyy eri kulttuurien ja eri uskontojen väliseen keskusteluun. Postmodernin ajan arvottomuus ei tarvitse dialogia, koska kaikki ovat omista lähtökohdistaan oikeassa. Ei ole sellaista yhteistä ymmärrystä, jonka varaan dialogilla voisi päästä. Silloin kuin kaikki näkemykset ovat samanarvoisia, ei dialogiakaan kaivata. Tässä merkityksessä dialogilla pyritään yhteiseen tiedolliseen ymmärrykseen. Dialogi ja siihen liittyvät teoriat ovat tulleet voimakkaasti mukaan suurten kertomusten jälkeiseen moniarvoistuvaan maailmaan.¹³⁰³ Ihmisillä on tarve selittää jollain mekanismilla arkipäivässä havaittava ja tarpeelliseksi koettu vuorovaikutustapahtuma.

Yksi vastaus dialogin voimakkaalle esiintulolle 1990-luvun alkupuolella näyttäisi olevan aikakauden muutos. Uudelle ajalle on annettu erilaisia nimityksiä, mutta transmoderni on lunastamassa keskustelussa paikkaansa uutena aikakautena. Tärkeämpää kuin nimitys ovat aikakauden muutoksien syyt. Aikakauden muutokset voidaan nähdä toistensa jatkumona ja toisiaan selittävinä voimina. Modernin aikakauden suuret kertomukset jäivät taakse maailman muuttuessa yhtenäiskulttuureista kohti individualismia.

¹²⁹⁹ Pennanen 2006, 17.

¹³⁰⁰ Pennanen 2006, 58–59, 71.

¹³⁰¹ Skinnari 2008, 3. Skinnarin web-artikkeli on päiväämätön. Olen merkinnyt sen lähteenä lukuajankohdan mukaan.

¹³⁰² Puolimatka 2002a, 328.

¹³⁰³ Huhmarniemi 2001, 479.

Yksilöllisyys ja omien valintojen korostaminen näyttävät kaipaavan jotain, jonka varaan ankkuroitua.

Modernin ajan vaikutuksesta koulu on nähty teollisuuden työvoiman tarpeisiin vastaavana yhteiskunnan ylläpitämänä koneistona.¹³⁰⁴ Modernin opetus- ja kasvatustyön taustalla on nähty kolme toisiaan täydentävää oppia: taylorilaisen liikkeenjohdon periaatteet, behavioristinen kasvatopsykologia ja positivistinen tieteenihanne.¹³⁰⁵ Näiden yhteisvaikutuksesta koulu on väsyttänyt sekä oppilaat että opettajat, opetusopille on annettu didaktisen teorian leima ja hallintovirkailijoille mahdollisuus koulusaavutusten kontrollointiin. Opettajien erityisasema kuului moderniin aikaan, ja ylhäältäpäin annettavan opetuksen henki on kyseenalaistettu. Opettajan opetukseen sisältyneet oletukset ovat myös joutuneet vaakalaudalle. Oppimisen monimuotoisuuden vaatimuksen edessä opettajasta on tullut eräänlainen arkipäivän behavioristi, mistä silmiinpistävimpänä piirteenä Suoranta näkee luokan normaalin vuorovaikutuksen kieltämisen. Postmodernin murroksessa myös koulun merkitys on haihtunut olemattomiin.¹³⁰⁶

Transmoderni voidaankin nähdä seurauksena postmodernille ajattelulle ja sen mukana tullee irrallisuuden ja tyhjyyden tunteelle. Transmodernismissa on modernin tavoin mukana idealismia, romantiikkaa ja uskoa johonkin suurempaan. Muutos ei kuitenkaan ole paluuta moderniin, sen tekniikan ja tieteen ihannointiin, vaan ratkaisuja ajan haasteisiin etsitään yksilöllisesti, korostamatta sitä kuitenkaan liikaa.¹³⁰⁷ Transmodernissa hyväksytään ihmisten erilaisuus ja siinä korostetaan yksilön eettisen vastuun merkitystä.¹³⁰⁸

Aikakauden muutos modernista postmodernin kautta transmoderniksi voidaan nähdä kasvatustieteen kehittymiseen vaikuttaneena eksternaalisena tekijänä. Kasvatus on aina sidoksissa siihen, millainen tehtävä sille yhteiskunnassa annetaan.¹³⁰⁹ Aikakauden muutos on

¹³⁰⁴ Suoranta 1994.

¹³⁰⁵ Miettinen 1990, 62; Ks. Suoranta 1994.

¹³⁰⁶ Suoranta 1994.

¹³⁰⁷ Kiuru (2000) Pennanen (2006, 57) mukaan.

¹³⁰⁸ Huhmarniemi 2001, 471–473; Pennanen 2006, 57.

¹³⁰⁹ Rinne 1988, 121–122; Pirttilä 1991, 24; Ks. Pennanen 2006, 163.

vaikuttanut siihen, kuinka kasvatustiede on kehittynyt. Kasvatustieteen kehittymiseen ovat vaikuttaneet myös miedoksi internalismiksi mielletävät tekijät.¹³¹⁰ Kasvatustieteen kehittyminen tieteen joukkoon on kulkenut opetusopista positivistisen psykometriikkaa ihannoivan tieteen kautta nykyiseksi kasvatuksen lähtökohdista nousevaksi tieteen. Tämän postmodernismin kaudella tapahtuneen kehityskaaren kulminaatiopisteenä voidaan pitää 1966 tapahtunutta ensimmäisen kasvatustieteen professuurin syntymistä. Empiirisen tieteenihanteen kausi on kestänyt 1990-luvun taitteeseen saakka.¹³¹¹ Kehityskaareen on vaikuttanut myös opettajan viran muuttuminen professionaaliseksi ammatiksi.¹³¹² Muutoksen aikana on kuljettu opetusopin spekulatiivisen filosofian kautta empiiriseen tutkimukseen, josta viime aikoina on siirrytty yhteiskunnallisesti painottuneeseen spekulatiiviseen hengentieteeseen.¹³¹³ Aikakauden muutokset ovat vaikuttaneet kasvatustieteen kehitykseen ja kasvatustieteen kehittyessä on käsitys opettajapersoonallisuudesta ja sen merkityksestä muuttunut. Kasvatusoppi nähtiin kasvatuksesta itsestään nousevana itsenäisenä käytäntöä palvelevana normatiivisena järjestelmänä.¹³¹⁴ Opetusopin kutsumustietoinen opettajapersoonallisuus vaihtui empiirisen tieteenihanteen piirreteoreettiseen opettajapersoonallisuuteen.¹³¹⁵ 1990-luvulla opettajapersoonallisuus on tullut uudelleen esille, ja se nähdään osana opettajan yksilöllistä tapaa kohdata kasvatuksen ja yhteiskunnan todellisuus.¹³¹⁶

Ajan muutos, kasvatustieteen kehitys sekä opettajapersoonallisuuden muutos voidaan nähdä samansuuntaisina, toisiinsa vaikutussuhteissa olevina tekijöinä, joilla kaikilla on sama tähtäyspiste. Dialogi näyttää olevan nousemassa tässä ajassa kasvatustieteelliseen keskusteluun ja opettajapersoonallisuuden keskeiseksi tekijäksi.

¹³¹⁰ Pirttilä 1991, 24.

¹³¹¹ Päivänsalo 1971, 6–7; Rinne 1988, 128.

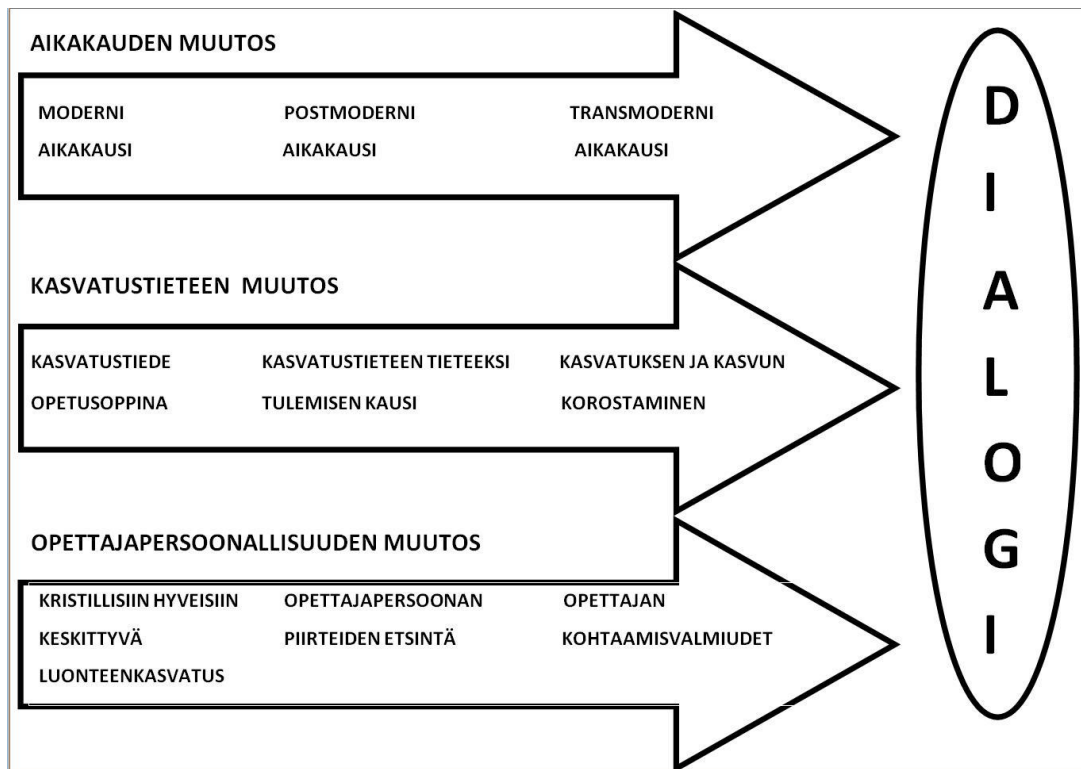
¹³¹² Luukkainen 2000; 2004; Patrikainen 1997, 255; Kari 1996, 37–38.

¹³¹³ Rinne 1998, 132–133.

¹³¹⁴ Iisalo 1980, 13–14.

¹³¹⁵ Harva 1963, 26–32; Ks. Päivänsalo 1971, 11; Heikkilä-Laakso 1994, 37; 1995, 257–258.

¹³¹⁶ Skinnari 2004; Luukkainen 2004; Tähtinen 1994, 4–5; Ks. Lauriala 1990, 71–74.



Kuvio 6. Ajan, kasvatustieteen ja opettajapersoonallisuuden muutos.

Uusi aikakausi nostaa ihmisyyden ja henkisen kasvun kasvatuksen keskeisiksi arvoiksi. Transmodernissa ajassa ihmisyyys nousee tietoiseksi asiaksi, ja kasvattajat tarvitsevat kasvatuksen ja opetuksen perusteiden uudelleenajattelua. Asiat on ensin pystyttävä käymään läpi ajatuksellisin keinoin, ja sen jälkeen ne on pystyttävä toteuttamaan. Kyse on yleisestä kaikkia ihmisiä koskevasta ajattelusta, johon jokainen voi valmistautua.¹³¹⁷ Kasvatuksen tavoitteena on herättää ihmiset omaehtoiseen ajassa elävään kasvatuksen peruskysymysten pohtimiseen.¹³¹⁸

7.7.4 Minkä varaan dialogi rakennetaan?

Transmodernin kulttuurin muutos edellyttää uusia tapoja rakentaa eri kulttuurien ja eri osakulttuurien välille yhteyttä. Dialogin tuloa eri tieteisiin 1990-luvun aikana voidaan joidenkin tulkintojen mukaan pitää seurauksena transmodeniin siirtymisestä. Kyseessä on Huhmarniemen mukaan yksi

¹³¹⁷ Skinnari 2008, 3.

¹³¹⁸ Skinnari 2008, 37.

transmodernin keskeisin teema, jossa tulee esille transmodernin luonne. Toisen ihmisen kohtaaminen dialogissa on klassinen, mutta samalla hyvin ajankohtainen ajatus.¹³¹⁹ Yankelovichin mukaan sen tarve on vain lisääntynyt nykyisessä pluralistisessa maailmassa, koska ihmisillä ei ole enää modernissa maailmassa ollutta yhteistä merkitysperstää. Perinteinen keskustelu ei toimi uudessa tilanteessa, eikä debatin avulla saavuteta ajan vaatimaa yhteistä ymmärrystä.¹³²⁰

Ominaista uudelle transmodernismille on sen uutta kulttuuria luova olemus ja sen voimakas sitoutuminen humanismin periaatteisiin. Keskeistä on yksilön rakentava toiminta yhteisön arvojen ja vuorovaikutuksen suuntaan.¹³²¹ Transmodernismissä arvostetaan ihanteellisuutta, pyhyiden kokemista ja siinä keskeisellä sijalla on ihmisen jatkuvan henkisen kasvun ajatus.¹³²² Se tuntuu vastavoimalta vallitsevalle tai tähän saakka vallinneelle talouden lainalaisuuden kulttuurille, jossa jatkuvan kasvun ajatus on liitetty tehokkuuteen ja talouteen. Niiniluoto näki 1990-luvulla nousevan teknologiahومان ja postmodernin hajakulttuurin kulutusyhteiskuntaa selittäviksi voimiksi. Näiden arvojen johtamassa maailmassa Niiniluodon mukaan tulevaisuutta tuli etsiä pitämällä kiinni modernin parhaasta perinnöstä, rationaalisesta humanismista. Ongelma, joka tuli ratkaista, oli se, kuinka voi hylätä suuret kertomukset ajautumatta postmodernissa väijyvään relativismiin.¹³²³

Kulttuurin muuttuessa pois modernista kohti post- ja transmodernia meidän yhteiskuntamme on siirtynyt pois siitä maailmasta, jossa Martti Haavio kirjoitti teoksensa opettajapersoonallisuudesta. Kulttuuri on muuttunut yhtenäiskulttuurista kohti monikulttuurista sekä globalisaation että erilaisten oman kansallisen kulttuurin sisällä olevien alakulttuurien kautta. Paluuta vanhaan aikaan ei enää ole, uskonnosta ja sen sinänsä hyvistä eettisistä ohjeista ei ole lääkkeeksi välinpitämättömyyden ja kyynistymisen tautiin.

¹³¹⁹ Yankelovich 1999; Huhmarniemi 2001, 479.

¹³²⁰ Yankelovich 1999, 17–18.

¹³²¹ Pennanen 2006, 58.

¹³²² Huhmarniemi 2001, 477.

¹³²³ Niiniluoto 1994a, 330–331.

Kasvatus ei kuitenkaan ole loppumassa ja tuntuu siltä, että ajassa on entistä suurempi tarve sen henkiseen sisällölle. Jotkut nykyiset kasvatuksen asiantuntijat ovat nostaneet Haavion ajatuksia uudelleen esille.¹³²⁴ Onkin syytä pohtia, mihin tarpeeseen uskonto persoonan kasvatuksessa vastasi. Persoonan kehittyessä kehittyi sen osana oma elämän- ja maailmankatsomus. Uskontojen tai erilaisten ideologioiden varaan rakentuva maailmankatsomus perustuu yleensä jonkin auktoriteetin olemassaoloon. Rationaalinen maailmankatsomus sen sijaan muodostuu maailmankuvasta, tieto-opista ja etiikasta ja sen sisäistäminen tapahtuu vain omakohtaisen pohdiskelun ja harkinnan kautta.¹³²⁵ Opettajan toiminta käytännön luokkatilanteessa avautuu suurelta osin omaksutun maailmankatsomuksen taustaa vasten. Maailmankatsomuksemme koostuu suurelta osin arvoista, käsityksistä ja uskomuksista.

Hirsjärvelle maailmankatsomus tarkoittaa ihmisen kokonaiskäsitystä todellisuuden olemuksesta ja arvosta. Maailmankatsomukseen sisältyvä ihmiskuva on se osa maailmankatsomusta, joka sisältää vain ihmistä koskevia lausumia ja se rakentuu ihmistä koskevan empiirisen tiedon ja uskomusjoukon yhteisestä vaikutuksesta.¹³²⁶

Puolimatkan mukaan maailmankatsomus tai kulttuurinen merkitysjärjestelmä määrää suurelta osin sen, mitä ihminen itsestään löytää. Yksilön käsitys itsestä muokkaa ratkaisevasti sitä, mitä hänestä tulee.¹³²⁷ Ruohotien mukaan ihmisellä on vapaa tahto valita, millä käsitteellisen tietoisuuden tasolla hän kulloinkin toimii. Ruohotie sitoo vapaan tahdon siihen, miten paljon opiskelija ajattelee kyseessä olevaa asiaa ja millaista on hänen ajattelunsa laatu. Ajattelun sisällön määrää hänen aiempi elämänhistoriansa, elämän arvot ja vallitseva ympäristö.¹³²⁸

Niiniluoto kirjoittaa teoksensa *Tiede, filosofia ja maailmakatsomus* johdannossa, että filosofia on perinteisen käsityksen mukaan ”maailmankatsomusoppia”.¹³²⁹ Jerusalemin mukaan filosofian avulla oli

¹³²⁴ Ks. Skinnari 2004; Viskari 2003.

¹³²⁵ Niiniluoto 1984a, 8; Niiniluoto 1993, 53–54; Ks. Helakorpi 1992, 53.

¹³²⁶ Hirsjärvi 1985, 80–82.

¹³²⁷ Puolimatka 2002a, 369–370.

¹³²⁸ Ruohotie 1995, 19–21.

¹³²⁹ Niiniluoto 1984a, 5.

tarkoitus yhdistää arkipäivän kokemukset ja tieteellisen tutkimuksen tulokset järjen tarpeet tyydyttäväksi ristiriidattomaksi maailmankatsomukseksi.¹³³⁰ Maailma on muuttunut Jerusalemin ajoista ja tiede kehittynyt siihen mittaan, että kukaan ei enää voi mielekkäästi kuvitella hallitsevansa sen tuloksia. Kokonaisen tieteen ristiriidattoman maailmankatsomuksen muodostaminen on nykykäsityksen mukaan yhtä mahdotonta.¹³³¹ Jerusalemin ajatus kertoo kuitenkin jotain olennaista filosofian olemuksesta. Sen avulla voidaan edelleen rakentaa maailmankatsomusta, ei kokonaista ja ristiriidatonta, mutta se antaa valmiuksia ja rakennusaineita sekä oman maailmankatsomuksen rakentamiseen että sen analysointiin. Niiniluodon mukaan filosofialla on edelleen tärkeä maailmankatsomuksellinen merkitys, koska se pyrkii muotoilemaan, perustelemaan ja arvioimaan suhtautumistapoja erilaisiin asioihin¹³³². Maailmankatsomus voi rakentua erilaisten uskontojen tai ideologioiden varaan, mutta ne perustuvat jonkin auktoriteetin olemassaoloon. Rationaalinen maailmankatsomus muodostuu maailmankuvasta, tieto-opista ja etiikasta ja sen sisäistäminen tapahtuu vain omakohtaisen pohdiskelun ja harkinnan kautta.¹³³³ Filosofian avulla ei voi saada aikaan lopullisia, varmoja ja kaikille päteviä totuuksia, eikä sen enempiä kaikille yhteismitallista maailmankatsomusta, mutta sen avulla voidaan ryhtyä rakentamaan omaa, tieteellisesti perusteltua kuvaa vallitsevasta kasvatuksen todellisuudesta.¹³³⁴

Filosofian ja filosofisen pohdiskelun kohtalona on ollut marginaalisuus. Filosofiaa on harrastettu vähän, kouluissa se on mukana vain lukiodien opetussuunnitelmissa ja sielläkin on kaikille vain yksi pakollinen kurssi. Yliopistoissa painotus on tieteenfilosofiassa ja erityisesti vasta jatko-opintojen yhteydessä. Eräänlainen dilemma on siinä, että esimerkiksi kasvatustieteitä opiskelevan ja opettajaksi rekrytoituneen opiskelijan oletetaan muodostavan opintojen aikana oman kasvatustieteenfilosofiansa¹³³⁵, vaikka opinnoissa filosofiaa on sangen vähän. Kuitenkin tieteellisen oman

¹³³⁰ *Jerusalem* 1926, 9.

¹³³¹ *Ks. Niiniluoto* 1984a.

¹³³² *Niiniluoto* 1984a, 6.

¹³³³ *Niiniluoto* 1984a, 8; 1993, 53–54; *Ks. Helakorpi* 1992, 53.

¹³³⁴ *Ks. Niiniluoto* 1984a, 9–10, 17, 61.

¹³³⁵ *Nurmi* 1995, 43–44.

filosofian muodostaminen on pitkä prosessi, jolle pitäisi antaa sekä aikaa että rakennusaineita koko opiskeluajan¹³³⁶.

Elämänkatsomuksen ja maailmankatsomuksen käsitteitä käytetään usein synonyymeinä. Rajatummassa merkityksessä elämänkatsomuksella tarkoitetaan kokonaiskäsitystä ihmiselämän merkityksestä ja päämääristä.¹³³⁷ Elämänkatsomuksen rakentamisen mahdollisuus filosofian varaan riippuu siitä, mitä me ymmärrämme filosofialla. Filosofia voidaan pitää tieteen tutkimusmatkailijana, joka seisoo ymmärretyn ja ei-ymmärretyn rajalla ja tekee tutkimusmatkoja sen ylitse.¹³³⁸ Se on kuitenkin ymmärtämistavasta riippumatta tiedettä, ja sellaisenaan se voisi soveltua suurten kertomusten jälkeiseen rationaalista perustetta toiminnalleen etsivän sukupolven elämän sisällöksi.

Kasvatuksen käsitteistöön kuuluu mukaan paljon sellaista, jolle ei voida määritellä tiedollisesti yksimielistä sisältöä. Tällaisten kysymysten pohtiminen on aina luonteeltaan metafyyristä. Kantin mukanaan tuoma ajatusmalli tiedon ja metafysiikan rajasta on ongelmallinen, jos haluamme operoida puhtaasti tiedon kanssa¹³³⁹. Jos määrittelemme tiedon ankarasti kantilaisittain, jää osa kasvatustilasta tiedosta tiedon käsitteen ulkopuolelle. Filosofia voitaisiin Kantin esittämän systemaattisen tiedonihanteen sijaan ymmärtää edifioivana, mieltäylentävänä filosofiana, jonka ainoana tarkoituksena on viedä eteenpäin ihmiskunnan keskustelua.¹³⁴⁰ Filosofian avulla ei voi saada aikaan lopullisia, varmoja totuuksia, eikä sen enempää kaikille yhteismitallista maailmankatsomusta, mutta sen avulla voidaan ryhtyä rakentamaan omaa, tieteellisesti perusteltua kuvaa vallitsevasta kasvatuksen todellisuudesta.¹³⁴¹

Yhteiseen olemisen ymmärrykseen pääsemiseksi tarvitaan yhteinen käsitys olemassaolon samuudesta. Tässä merkityksessä on tarvetta jollekin

¹³³⁶ Ks. Niiniluoto 1984a, 13–14.

¹³³⁷ Hirsjärvi 1985, 83.

¹³³⁸ Niiniluoto 1984a, 61.

¹³³⁹ Filosofisen tiedon mahdollisuus ja sen olemus on myös itsessään filosofinen kysymys.

¹³⁴⁰ Niiniluoto 1984a, 64–65. Niiniluodon mukaan Rorty piti teoksessaan *Philosophy and The Mirror of Nature* edifioivan filosofian sankareina Wittgensteinia, Heideggeria ja Deweyä.

¹³⁴¹ Ks. Niiniluoto 1984a, 9–10, 17, 61.

sellaiselle rakenteelle, joka antaa perustan, josta olemisen ymmärtyneisyys voi nousta. Uskontojen ongelmana on ollut niiden epätieteellisyys. Muuttuneessa maailmassa on hyvä kurkottaa uskontojen taakse, etsiä niitä rakenteita, jotka kantavat uskontojen esillä pitämiä kysymyksiä.

7.7.5 Ikuisten kysymysten äärellä

Perenniaallinen filosofia, *Philosophia perennis*, selvittää yleisinhimillisiä ideaaleja, joita pyritään toteuttamaan (mielenrauha, viisaus, hyvä elämä). Näiden ideaalien rakenteen selvittäminen on elämänfilosofinen tehtävä jokaiselle ihmiselle, joka haluaa elämäänsä selkeyttä ja kirkkautta. Perenniaallinen filosofia on myös aina ajankohtaista. Sen tavoitteena on saada etsijän tavoite realisoitumaan omassa elämässään.¹³⁴² Perenniaallinen filosofia on peräisin Italiasta 1500-luvulta, mutta sen varsinaiseksi esiintuojaksi länsimaaisessa filosofiassa ymmärretään Leibniz, joka käyttää käsitettä usein lainatussa kirjeessään vuodelta 1715.¹³⁴³ Perenniaallisen filosofian tavoitteena on ollut osoittaa se, että keskeisissä asioissa filosofian maailmassa ei ole mitään varsinaisesti uutta.

Suomessa Raili Kauppi on käsitellyt perenniaallisen filosofian ideaa luennossaan vuodelta 1977. Kaupin mukaan järki on perenniaallisessa filosofiassa keskeisin piirre. Järkeen liittyy mahdollisuus kehittyä kohti täydempää ihmisyyttä ja hengen täydellisyyttä. Perenniaallisen filosofian avulla syntyy Kaupin mukaan oikeaa oivallusta ja ihminen voi toteuttaa itseään.¹³⁴⁴

Kaupin mukaan filosofia voidaan ymmärtää väärin, jos se nähdään vain tieteellisenä metodina. Toinen väärä tapa hahmottaa filosofiaa on nähdä vain sen moninaisuus ja eri suuntien välisiä ristiriitaisuuksia. Moninaisuuden alle jää tällöin filosofiassa ytimenä oleva ykseyden ajatus. Kaikissa

¹³⁴² Koski 2000, 45, 46; Vrt. Puolimatka 1999, 33.

¹³⁴³ Tutkimus on osoittanut, että käsitteen otti käyttöön italialainen Augusto Steuco (1497–1548) teoksensa nimessä jo vuonna 1540. Steucokin liittyi vanhaan filosofiseen perinteeseen, missä haluttiin muodostaa synteesi filosofiasta, uskonnosta ja historiasta. (Schmitt 2001, 28–39; Koski 2005, 74–75.)

¹³⁴⁴ Kauppi 1978. Kyseessä on Kaupin 11.5.1977 Jyväskylän yliopistossa pitämä Erik-Ahlman luento. Ks. Schmitt 2001, 24–27.

kulttuureissa on filosofioita, joissa esitetään samanlaisia kysymyksiä ihmisen olemisen luonteesta, hyvästä elämästä tai viisaudesta. Perenniaallinen filosofia etsii yleisiä yksityisistä jatkuvasti kysyen ja etsien.¹³⁴⁵ Kyseessä on olevan avautuminen uudella tavalla tai todellisen itsen löytyminen. Perenniaalisissa traditioissa ajatellaan, että ihminen saa otteen omaan olemassaolonsa, saa yhteyden maailmaan ja ymmärtää, että maailma on minua ja minä olen maailmaa.¹³⁴⁶ Perenniaallinen filosofia on aina ajankohtaista ja sen tavoite kurkottaa kohti arjen käytäntöjä.¹³⁴⁷ Filosofian harjoittaminen on Kaupin mukaan osa ihmisen elämää ja ihmistyminen kuuluu olennaisena osana philosophia perennikseen.¹³⁴⁸

Perenniaalisuudessa ihminen on kaiken mielenkiinnon keskus ja sen keskeisimmäksi kysymykseksi voidaan nostaa kysymys elämän merkityksellisyydestä. Perenniaallinen tarkastelutapa yhdistää ihmisen ja ympäristön erottamattomaksi kokonaisuudeksi.¹³⁴⁹ Tavoitteena on saavuttaa Tie, joka vie viisauteen. Tietä pitkin kulkemiseen tarvitaan Opas ja Harjoittelua.¹³⁵⁰ Viisauden löytyminen vaatii Tiellä kulkijalta totuuden etsijän kärsivällisyyttä ja tavoitetta elää elämänsä viisauden rakastajana, ei sen omistajana.¹³⁵¹ Filosofioilla on eroja ja erilaisia korostuksia. Perenniaallinen filosofia on Varton mukaan erilaista kuin niin sanottu akateeminen filosofia, koska se edellyttää rajumpaa ja vapaampaa tulkintaa ja rohkeutta eritellä yksilöllistä elämän toteutumista lähinnä psykologeille ominaisella jokapäiväisellä tavalla.¹³⁵² Perenniaallisen näkemyksen mukaan totuus ei löydy dogmaattisen asenteen kautta.¹³⁵³ Varton mukaan hyviä esimerkkejä ovat Aasian suuret uskonnot, jotka ovat pyrkineet omaksumaan vieraista aineksista kaiken arvokkaaksi koetun silti säilyttäen joustavasti omaa ajatteluaan.¹³⁵⁴

¹³⁴⁵ Kauppi 1992, 1–2, 6; Koski 2000, 48–49.

¹³⁴⁶ Vainio 2001.

¹³⁴⁷ Koski 2000, 47.

¹³⁴⁸ Kauppi 1992, 2–4, 19.

¹³⁴⁹ Varto 1992, 97–99.

¹³⁵⁰ Varto 1992, 111–112.

¹³⁵¹ Varto 1992, 125; Kauppi 1992, 5–6.

¹³⁵² Varto 1992, 139.

¹³⁵³ Kauppi 1992, 6.

¹³⁵⁴ Varto 1992, 92.

Samalla tavoin kuin voidaan puhua ikuisesta, perenniaalisesta filosofiasta, voidaan myös puhua ikuisesta, perenniaalisesta pedagogiikasta. Ikuisessa filosofiassa kysytään ihmisen olemusta ja ihminen itsessään on sen korkeimpana arvona. Ihmisen henkisyys on noussut siinä keskeiseen asemaan. Perenniaallinen pedagogiikka puolestaan pitää inhimillistä kasvua ja sen tukemista perimmäisenä arvonaan.¹³⁵⁵ Skinnarin mukaan perenniaallisen pedagogiikan polkua voidaan seurata historiassa taaksepäin aina Platonin ajatteluun saakka. Vuosituhansien kuluessa sillä on ollut monia sivuhaaroja, mutta sen runko on aina ollut yhtenäinen.¹³⁵⁶ Kohtaamisen ajatus on löydettävissä tai tulkittavissa monien Buberia edeltäneiden filosofien ajattelusta aina antiikista asti.¹³⁵⁷

Skinnarin esittämässä perenniaalisessa pedagogiikassa katse on käännetty takaisin ihmiseen. Kasvatuksen tavoitteena on ihmisyyden herättäminen. Eri oppiaineisiin liittyvää substanssiosaamista tärkeämpää on oppia kokemaan elämä tarkoituksellisenä ja ainutlaatuisena. Uusi oppimisen suunta on suunta takaisin ikivanhaan ja unohdettuun, mutta ihmisessä itsessään syvällä olevaan.¹³⁵⁸

Kasvattajalla on aina jonkinlainen ihmiskuva kasvatustyönsä perustana. Erilaiset ihmiskäsitykset liittyvät aina niiden taustalla oleviin maailmankatsomuksiin.¹³⁵⁹ Ihmiskäsitys muodostuu ammattikasvattajille tieteen, uskonnon tai kulttuuritradition kautta.¹³⁶⁰ Länsimainen filosofia on mielletty tieteen aisaparina uskonnon vastavoimaksi.¹³⁶¹ Nykyisessä sekularisoituvassa maailmassa filosofian ja sen ihmiskuvan on enenevässä määrin otettava se paikka, joka uskonnolla aikaisemmin on ollut.

Ikosen mukaan maailmankatsomuksista riippumattoman ihmiskuvan löytäminen edellyttää näkökulmaa sellaiseen todellisuuteen, joka vallitsee ennen maailmankatsomuksen vaikutusta. Tavoitteena on etsiä sellainen ihmisen näkökulma todellisuuteen, joka toteutuu kaikilla ihmisillä. Tällöin on

¹³⁵⁵ Skinnari 2008, 1.

¹³⁵⁶ Skinnari 2008, 1; Huhmarniemi 2001, 491. Skinnarin (2008) tulkinnan mukaan perenniaallisen pedagogiikan rungon on muodostanut pedagoginen rakkaus.

¹³⁵⁷ Leinonen 2002.

¹³⁵⁸ Skinnari 2008, 39–40.

¹³⁵⁹ Ikonen 1999, 20–21.

¹³⁶⁰ Kurtakko 1984, 9.

¹³⁶¹ Nurmi 1995, 93.

mahdollista ymmärtää sekä yleinen että eri perustein rakentuvat ihmiskäsitykset.¹³⁶²

Ihmiskunnan kaikki suuret opettajat eri puolilla maailmaa ovat Skinnarin mukaan olleet essentialisteja.¹³⁶³ Essentialistiset viisaustraditiot katsovat, että herääminen ihmisen syvempään olemukseen on samalla ykseyden oivaltamista. Tällainen hiljaisuuden kuunteleminen ja korkeamman minän tajuaminen voidaan ymmärtää tieksi viisauteen. Skinnari näkee tämän essentialistisena. Kasvattajan viisaus ei tällöin voi olla vain kirjaviisautta, mutta kirjaviisaus on lähtökohta kasvatukselliselle viisaudelle, jota on eri traditioissa kutsuttu eri aikakausina eri nimillä, vaikka ne ovat kaikki viitanneet samaan ilmiöön.¹³⁶⁴

Perenniaallinen filosofia voidaan liittää perenniaaliseen pedagogiikkaan Skinnarin esittämän rakkauden pedagogiikan kautta.¹³⁶⁵ Skinnarille ihmisessä itsessään oleva ihmisyyden kaipuu tulee esille pedagogisena rakkautena. Skinnarin tulkinnan mukaan siinä toteutuu kaiken didaktiikan ydin ja ihminen kohtaa kaikki maailman ilmiöt, toiset ihmiset ja itsensä.¹³⁶⁶

Uuden aikakauden tulemista on liitetty humanismiin.¹³⁶⁷ Se liittyy transmoderniin ajan henkeen, jossa humanitas perennis on keskeisessä asemassa. Siinä on pyritty elvyttämään klassisen humanismin perintöä liittämällä sen ajattelua kasvatukseen ja sen filosofisiin perusteisiin. Postmodernismissä korostetaan yksilöllisyyttä, vaikka mitään olemuksellista minää ei katsota olevan olemassa. Transmodernismissä taas on taustalla ikuinen humanismi, humanitas perennis, jossa ihmisen olemuksellisella ytimellä on keskeinen merkitys. Minuus kehittyy transmodernismissä kohtaamisten ja elämäkokemuksen myötä.¹³⁶⁸ Transmodernissa on pyritty elvyttämään klassisen humanismin perintö ja liittämään sen ajattelua uudelleen filosofiseen ajatteluun ja kasvatukseen.¹³⁶⁹ Ihmiseksi tulemisen tavoite nähdään transmodernismissä perenniaalisena, ihmisyyteen

¹³⁶² *Ikonen 1999, 20–21.*

¹³⁶³ *Skinnari 2008, 25; Pihlström 2003, 182.*

¹³⁶⁴ *Skinnari 2008, 25; Vrt. Koivunen 1997, 98.*

¹³⁶⁵ *Skinnari 2004; 2008.*

¹³⁶⁶ *Skinnari 2008, 3.*

¹³⁶⁷ *Pennanen 2006; Huhmarniemi 2001; Niiniluoto 1994a.*

¹³⁶⁸ *Huhmarniemi 2001, 472, 475; Turner 1995, 229–275.*

¹³⁶⁹ *Huhmarniemi 2001, 475; Turner 1995, 229–275.*

kuuluvana, ikuisena ja muuttumattomana ajatuksena, jonka ydinajatus säilyy aina samana.¹³⁷⁰ Harvan mukaan perenniaalisessa humanismissa on kyse sellaisista ihmisistä koskevista käsityksistä, jotka ovat säilyneet muuttumattomina läpi vuosituhansien. Se pitää sisällään käsityksen siitä, millainen tämä muuttumaton ikuinen ihmisluonto on. Se pitää näin sisällään ajatuksen siitä ihmisestä, jota kohti kasvatuksen avulla on kuljettava.¹³⁷¹ Perenniaalisen humanismin mukaan ihmisen päämääränä on olla järjellinen ihminen.¹³⁷²

Huhmarniemen mukaan on palattava sellaiseen filosofiaan, joka vastaa ihmisyyden sydäimestä nousevaan kutsuun.¹³⁷³ Dialogi on se väline, jonka avulla voidaan kirkastaa ihmisen ainutlaatuisuutta. Dialogi tapahtuu suunnittelematta. Siinä jokainen puhuu sydäimestään omalla äänellään.¹³⁷⁴ Huhmarniemi liittää Buberin dialogin ideaalin tranmodernismin ikuiseen ideaan. Siinä toteutuu ihmisyyden kokemiseen tarvittava välitön ja pyyteetön kohtaamiseen johtava dialogi, joka vaatii keskittymistä, aistien jättämistä ja sulautumista yhteiseksi olemukseksi. Dialogi on vain hetken kestävä tapahtuma aistien tuolla puolen ja se lakkaa välittömästi, kun jompikumpi kiinnittää huomiota toisen puheisiin ja ryhtyy luokittelemaan dialogia kokemukseksi. Ihmisen oleminen on myös Huhmarniemen tulkinnan mukaan aaltoilua Minä–Sinä- ja Minä–Se - maailmojen välillä. Minä–Sinä - maailmassa ihmisestä tulee persoona, joka koskettaa ikuista elämän henkäystä. Siinä toteutuu ihmisyyden syvä kaipaus.¹³⁷⁵ Kohdatessaan aidosti toisen ja kohdatessaan ihmisyyden, kohtaa samalla aina myös itsensä. Dialogi vaatii itsetuntemusta ja omaa ihmiseksi kasvua.¹³⁷⁶

¹³⁷⁰ Huhmarniemi 2001, 479, 491.

¹³⁷¹ Harva 1983, 57.

¹³⁷² Huhmarniemi 2001, 491–492.

¹³⁷³ Huhmarniemi 2001, 478–479.

¹³⁷⁴ Huhmarniemi 2001, 481–484.

¹³⁷⁵ Huhmarniemi 2001, 484–486, 493–494.

¹³⁷⁶ Huhmarniemi 2001, 490–491.

7.8 Dialogi kohtaamisen avaintekijänä

Dialogi käsitteenä on osoittautunut vaikeaksi. Se tuntuu avautuvan tarpeen mukaan kulloisestakin keskustelusta käsin. Osittain tähän on syynä sen arkinen, keskusteluun viittaava käyttö. Käsitettä voidaan käyttää tässä merkityksessä monissa eri yhteyksissä, ja sellaisenaan siihen voidaan valmistautua ja sen käyttöä voidaan harjoitella. Jos ymmärrämme dialogin keskustelun lajiksi, voimme erotella sen monologista tai debatista sen suuntaisuuden tai tavoitteen avulla. Dialogissa ei tavoitteena ole keskustelun voittaminen, vaan siinä on vallitsevan ymmärryksen mukaan kaksi aitoa keskustelijaa. Dialogin ja dialektiikan raja on hämärä. Kävikö Sokrates dialektisia keskusteluja, vai oliko kyse dialogista? Selvää on ainakin se, että osallistujat olivat reaalisesti samassa tilassa ja usein keskustelussa oli vain kaksi osapuolta. Dialogi ei nykypäivänä kuitenkaan taitu näiden ehtojen alle.

Tunnetuimpien dialogisuusfilosofien maailmat liittävät dialogin kirjallisuuteen ja kasvokkain kohtaamiseen. Dialogin nousu on haastanut etsimään dialogille perusteita myös filosofiasta. Voiko verkossa käydä dialogia? Siellä ei olla kasvotusten, ja osallistujien etäisyys ja lukumäärä voivat vaihdella suuresti. Verkkopedagogiikassa on löydetty Bahtinin malli, jonka varaan on rakennettu virtuaalitodellisuudessa toimivaa pedagogista mallia. Verkkodialogille näyttää löytyneen teoreettinen malli. Jäljelle jää edelleen kysymys: Onko verkkodialogi dialogia?

Dialogia ammattikasvatuksen kentällä käyttäneet tutkijat ovat perustelleet näkemyksiään dialogisuusteoreetikoilla ja Buberin dialogisuusfilosofialla. Dialogisuusteoreetikoiden mallit ovat käytännönläheisiä ja ne nousevat yhteiskunnasta ja sen muutostarpeista. Dialogin avulla yhteisöt ja organisaatiot saadaan toimimaan tehokkaammin ja paremmin. Sillä voidaan etsiä tiimeissä innovaatioita ja se on jotain, jonka tekniikka voidaan opetella. Ihmisten välisiin dialogeihin etsittiin perusteita myös Buberin ajattelusta. Jäin pohtimaan, voiko Buberin ajattelua soveltaa vain osittain, vai jääkö siitä silloin jäljelle vain kädetön torso.

Kasvatukseen liittynyt dialogi on yhdistetty pääasiassa Buberin dialogisuusfilosofiaan. Sen on koettu vastaavan parhaiten kasvatuksesta lähtevään kohtaamisen ajatteluun. Ongelmana on Buberin ajattelun vaikeus

ja kokonaisvaltaisuus. Dialogisuusteoreetikoiden ajattelusta on etsitty tukea buberilaiselle ajattelulle. Ongelmana tällaisessa ajattelussa on juuri Buberin ajattelun kokonaisvaltaisuus. Voiko kokonaisvaltaista ajattelua käyttää muuten kuin kokonaisvaltaisena ilman, että se menettää jotain olennaista itsestään. Buberin ajattelua ei voi ymmärtää mekaanisena, opeteltavana taitona, jonka avulla saavutetaan aina päämäärä. Buberin ajattelun taustalla on juutalainen mystiikka, jossa kurkotetaan transsendenttista Jumalaa kohti. Kurkottaminen tapahtuu arkielämän keskellä eksistentiaalisena kokonaisvaltaisena kokemuksena. Buberin filosofisessa ajattelussa ei voi olla näkemättä hasidistisen Jumalan kohtaamisen mallin siirtoa Minä–Sinä -kohtaamisen mystiseen luonteeseen. Aidossa Minän ja Sinän kohtaamisessa transsendenttinen on olemisessa läsnä maailmassa.

Buberin ajattelu liittyy eksistentialismin valtavirtaan. Sen keskeisiä teemoja ovat ajan ja olemisen ymmärtäminen. Oleminen on perussana, jonka varassa autenttinen elämä tapahtuu. Buberin aito dialogi johtaa aitoon olemiseen, joka toteutuu nyt-hetkessä. Vaikka Buber sitoo nyt-hetken välittömyyteen, voidaan sen ajatella rakentuvan koko menneisyyden merkityshorisontin varaan. Kohtaamisessa tapahtuu hetkellinen kahden Minän merkityshorisonttien yhteensulautuminen. Buberin dialogin kesto on kasvatuksen näkökulmasta ongelmallinen, koska välittömästi, kun kohtaaja tajuaa kohtaavansa, aito kohtaaminen loppuu. Aito dialogi rakentuu Minä–Sinä -suhteen objektivoimattomaan todellisuuteen. Heti kun se objektivoituu, se muuttuu välineellistäväksi Minä–Se -suhteeksi. Kuinka tämän dialogin voi sitoa kasvatukseen, jossa on tietty tavoite?

Dialogeja voidaan tarkastella myös niiden tavoitteiden kautta. Dialogisuusteoreetikoiden tavoitteena on yhteisen ymmärryksen saavuttaminen. Tiedollinen tavoite voi olla selkeän eksplisiittinen, tai sitten tieto voidaan ymmärtää hiljaiseksi tiedoksi, jota siirtyy dialogin osallistujien välillä. Tieto tavoitteena kaikissa tapauksissa on Buberin dialogin ulkopuolella, koska dialogi rakentuu ihmisyyden varaan. Aidon dialogin kohteena ei voi olla mikään muu kuin ihminen sinänsä. Ihmisyys tavoitteena liittyy ajattelussani kasvatukseen ja siihen liitettävään humanisaatioon. Kasvatuksen tavoitteena on saattaa ihminen ihmiseksi. Sellaisenaan sen liittäminen opettajan työhön tuntuu luontevalta.

Opettajan työn ja koko kasvatuksen maailman yhtenä ongelmana on käsitteiden laveus ja määrittelemättömyys. Opettajan työn mieltäminen ilman tietoa ja tavoitetta tuntuu mielettömältä ja mahdottomalta. Voiko buberilaisen dialogin liittää opetukseen? Dialogisuusteoreetikoiden dialogissa on mukana tiedollinen päämäärä, joka sopii opettamistilanteeseen. Ratkaisuna näen kasvatuksen ja opettamisen käsitteiden jaottelun, jota käsittelin jo aiemmin tutkimuksessa. Jos kasvatusta nähdään ihmiseksi kasvamaan saattamisena ja erotetaan se tiedollisesti tavoitteellisesta opettamisesta, voidaan Buberin dialogi liittää opettajan työhön. Opettajan työ on kasvatustyötä, jossa kasvatusta on mukana. Se on perusta, koko opetuksen lähtökohta. Kasvattajan tavoitteena on aito dialogi ja kohtaaminen. Sen toteutumisesta ei ole takeita, mutta se on kasvatuksen suunta.

Dialogi voi olla eri merkityksissä sekä kasvatuksen että opetuksen sisältönä. Opetuksessa dialogi voi olla keskustelua, väittelyä tai yhteistä tiedon etsimistä. Opetusta voidaan toteuttaa verkossa tai mentorin kautta ohjaten. Se voidaan rakentaa dialogisuusteoreetikoiden ajattelun varaan teknisenä menetelmänä. Kasvatusta taas rakentuu eri lähtökohdista. Dialogi kohtaamisen sisältönä on aitoa dialogia. Se on dialogia, jossa kohdattavat kohtaavat toisensa aidosti, ilman, että näkevät toisensa toimintansa kohteina. Buberin ajattelua ei voi pilkkoa. Minä–Sinä muuttuu muutosten myötä Minä–Se -suhteeksi. Aito kohtaaminen on tavoite, johon aidolla dialogilla voidaan pyrkiä. Sen tekniikkaa ei voida opetella, mutta siihen voidaan varautua työstämällä omaa kasvatusta- ja ihmiskäsitystään.

Dialogi tuntuu lumoavan tällä hetkellä monia tutkijoita. Sen avulla pyritään selittämään sekä kasvatukseen että yhteiskuntaan liittyviä ilmiöitä. Dialogin tuleminen kasvatustieteelliseen keskusteluun 1990-luvun alkupuolella voidaan selittää aikakauden muutosten kautta. Siirtyminen uuteen aikaan tuo mukanaan uusia haasteita sekä kasvatustieteelle että itse kasvatustilanteelle. Kasvatusta humanisaationa on kuitenkin ikuista ja muuttumatonta ihmisen ideaalin etsintää, johon aikakaudet eivät voine vaikuttaa. Uuden transmoderniksi kutsutun aikakauden tulemisella voidaan selittää ihmisessä oleva kaipuu ihmisyyden perustapahtumien ymmärtämiseen. Suurten kertomusten modernin ajan jälkeen postmoderni individualismi jätti ihmisen turvattomaksi, oman elämänsä sankariksi.

Kasvatuksen yhteyteen tällainen ajattelu sopii huonosti. Kasvatus on aina kasvatusta johonkin.¹³⁷⁷ Dialogista turvaa etsivä ajattelu etsii rakennusaineita menneisyyden muuttumattomista ideaaleista, perenniaalisista ajatuksista. Historian eri vaiheissa perenniaaliin kysymyksiin on vastattu eri ideologioiden ja uskontojen kautta. Nykyisessä tilanteessa vastausta etsitään suurten kertomusten ja uskontojen takaa. Humanistinen ajattelu on aina korostanut ihmistymistä keskeisenä kasvatuksen tavoitteena. Kohtaaminen ja siihen johtava aito dialogi voidaan nähdä ihmistymisprosessin keskeisenä tekijänä.

Virtasen tuore väitöstutkimus tuo mukanaan mielenkiintoisen ulottuvuuden keskusteluun dialogista ja kompetenssista.¹³⁷⁸ Uskontojen välisessä dialogissa tarvitaan Virtasen mukaan dialogikompetenssia, jolla tarkoitetaan yksilöiden välillä tapahtuvaa monidimensionaalista vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on edistää sekä yleisiä että yksilön pyrkimyksiä yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Dialogisuuskompetenssilla tarkoitetaan valmiutta vastavuoroiseen tietojen, arvojen ja taitojen vaihtoon.¹³⁷⁹

Jos voidaan määrittää dialogisuuskompetenssi, onko ajateltavissa myös dialogisuuskvalifikaatio? Vastaus riippuu siitä, kuinka ymmärrämme dialogin tapahtuvan. Kommunikatiivinen dialogi on teknisesti opeteltavissa ja sen oppimista voidaan perinteisin tekniikoin mitata ja testata. Buberin aitoa dialogia ei voida valmistella teknisesti, mutta sen rakenteena olevaa eksistentiaalistiseen filosofiaa rakentuvaa mallia voidaan rakentaa rakentamalla omaa kasvatustilafilosofiaa. Silkelän mukaan kohtaamis-käsitteen analyysi auttaa meitä ymmärtämään, mikä on aidon kommunikatiivisen kompetenssin lähtökohta. Dialogiin perustuva aito kohtaaminen on vaativa, koska se edellyttää oman minuuden ja omien kokemusten avointa ilmaisua ja sille on luotava suotuisat olosuhteet.¹³⁸⁰

¹³⁷⁷ Ks. Värri 2000.

¹³⁷⁸ Virtanen 2008.

¹³⁷⁹ Virtanen 2008, 192–193, 212.

¹³⁸⁰ Silkelä 2003, 84.

8. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää opettajuuden ja samalla kasvatuksen keskeisen tekijän sisältöä ja rakentumista. Lähtökohtana on ollut omasta elämämaailmastani nouseva kokemus dialogisesta kohtaamisesta opettajan maailmasuhteena. Tutkimuksessani olen tuonut kohtaamiseen sellaisia olemissuhteeseen liittyviä tekijöitä, joiden kautta yksilö toteuttaa olemistaan ja ihmisyyttään. Kyseessä ei ole siten vain mekaaninen ja johonkin tiedolliseen tavoitteeseen pyrkivä kasvatuksellinen menetelmä tai väline. Tutkimuksen tärkein teema on kohtaaminen ja siihen liittyvä problematiikka. Tämän olen itse työhistoriassani kokenut tärkeänä ja se on mielestäni myös filosofisesti tärkeä.

8.1 Keskeiset tutkimustulokset

Tutkimuksen lähtökohtana oli kaksi tutkimusongelmaa. Ensimmäinen kysymys oli, millaiseksi aito kohtaaminen voidaan ymmärtää? Tätä kysymystä lähestyin määrittelemällä ensin sen maaperän, josta opettajuuteen liittyvä kasvatuserittelu tällä hetkellä nousee. Empiirinen ja positivistishenkinen tutkimus perustuu usein premisseille, joita ei ole tarkkaan selvitetty, eikä niiden problemaattisuutta ole tiedostettu. Ihmistä mittaamalla lähestyvässä tutkimuksessa ei aina olla tietoisia niistä ihmiseen liittyvistä perusolettamuksista, joiden varaan tutkimukset rakentuvat. Ajattelun taustalla ovat usein kasvatukselle vieraat elementit ja todellisuuteen liittyvä luonnollinen asenne. Filosofinen tutkimus antaa myös kasvatustieteelle käsitteellistä selkeyttä, jota tutkimuksessa tarvitaan yhteisen keskustelupohjan rakentamisessa. Opettajuuden määrittelemisessä ongelmana näyttää olevan määrittelijä tai määrittelyn suunta. Nouseeko

opettajuus kasvatuksesta itsestään, vai tulevatko opettajan määrittelyt kasvatuksen ulkopuolisesta maailmasta? Myöskään kohtaamista ja siihen liittyvää problematiikkaa ei tutkimuksessa aiemmin ole riittävästi analysoitu. Aitoon kohtamiseen tämän tutkimuksen tuloksina voidaan liittää seuraavat seikat:

1. Aidolla kohtamisella tarkoitetaan kasvatussuhteessa tapahtuvaa ja kasvatuksen päämääriin tähtäävää tapahtumaa. Aidon kohtamisen maailma on opettajuuden ja kohtamisen maailma. Kasvatuksen ulkopuoleisesta, luonnontieteellisesti orientoituneesta tiedemaailmasta ja ympäröivästä yhteiskunnasta nousevat kohtamisen mallit eivät perustu riittävästi kasvatuksen lähtökohtiin. Aito kohtaaminen ei ole välineellinen ja kasvatukselle vieraista arvoista nouseva. Aito kohtaaminen kasvatuksen ytimenä perustuu aina kasvatuksen lähtökohtiin. Kohtamisen tavoitteena on kasvamaan saattaminen.
2. Aito kohtaaminen liittyy opettajuuteen ja kasvatukseen. Opettajuus ja kasvatusta liittyvät kiinteästi toisiinsa. Opettajan työ rakentuu aina kasvatukseen ja siten myös kasvatuskäsityksen varaan. Opettajan pedagogisen työn taustalla, sen metatasona ovat kasvatukseen liittyvät tärkeät arvot ja asenteet. Aito kohtaaminen ei voi syntyä sille vieraista elementeistä, vaan se tarvitsee syntyäkseen opettajuuden ja kasvatuksen maailmasta nousevan oikean arvopohjan ja ihmiskäsityksen.
3. Opettamisen ja kasvatuksen yhtymäkohta on kohtamisessa, jossa on kyse kasvattajan ja kasvatettavan ontologisesta suhteesta olemisesta. Aito kohtaaminen voi toteutua dialogissa. Aitoon kohtamiseen tähtäävän dialogin lähtökohtana on kohtaajien yhteinen elämysmaailma ja kohtaaminen maailmasuhteena. Tässä lähestymistavassa tavoitteena on ihmisyyden toteutuminen ja ihmiseksi tuleminen ajatus.

Toisen kysymyksen avulla selvitin, millaisen dialogin varaan kohtaaminen voidaan rakentaa? Dialogista on tutkimuksessa etsitty ratkaisua kasvatuksellisen kohtaamisen ongelmaan, mutta sitä on käytetty myös ratkaisuna verkkopedagogiikan haasteisiin, yritysmaailman kehityskeskusteluihin sekä mentorointiin. Dialogia käytetään keskustelussa monessa eri merkityksessä, vaikka keskustelijat eivät sitä aina hahmota. Selvitin dialogin käyttöä tutkimuskirjallisuudessa sekä selvitin eri filosofien ja teoreetikoiden näkemyksiä. Dialogin käyttö on voimakkaasti yleistynyt erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, mutta itse dialogista ei tutkimuksen mukaan tuntunut olevan selkiytynyttä käsitystä. Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen esitän tutkimustuloksina seuraavaa:

1. Dialogin ja kohtaamisen suhde riippuu siitä, mitä ymmärrämme dialogilla. Dialogilla on tutkimuksessa monia erilaisia käyttötarkoituksia ja käsitettä on käytetty monessa merkityksessä sitä problematisoimatta. Sen vuoksi on tärkeä selvittää niiden erilaista käyttöä. Toiseksi näyttää siltä, että tutkimuksessa on käytössä useita dialogeja yhden sijaan. Kyse ei, toisin kuin jotkut tutkijat ajattelevat, ole dialogin käytön kehityksestä historian kuluessa, vaan pikemminkin käsitteen puutteellisesta analyysistä. Dialogi keskustelun taitona tarkoittaa eri asiaa kuin dialogi aitoon kohtaamiseen tähtäävänä filosofisena mallina.
2. Eri dialogisuusteoreetikoiden ja dialogisuusfilosofien dialogit soveltuvat eri tarkoituksiin. Dialogin käyttö verkkopedagogiikassa tai työelämäyhteyksissä nousee eri lähtökohdista ja myös eri tavoitteista käsin. Dialogien erot liittyvät kohtaavien etäisyyteen, lukumäärään sekä kohtaamisen ontologiaan. Tehokkuuteen pyrkivä dialogi ei voi rakentua samanlaisen ajattelun varaan kuin dialogi, jonka tavoitteena on pyyteetön, kasvatuksen maailmasta nouseva aito kohtaaminen.

Kohtaamiseen tähtäävän dialogin tavoitteena on kohtaaminen itse, ei jokin tiedollinen tavoite tai materiaallinen hyvä.

3. Buberilaisen Minä–Sinä- kohtaamisen malli vastaa parhaiten aidolle kohtaamiselle asetettuja vaatimuksia. Buberin dialogin maailma ei ole tehokkuuden ja mitattavuuden maailma. Buberin eksistentialismiin perustuva malli vaatii toteutuakseen oikeat olosuhteet ja oikean ymmärryksen. Oikeaan ymmärrykseen kuuluu oikea käsitys ajasta ja ihmiseksi tulemisesta sekä sen hyväksyminen, että kohtaaminen jää viime kädessä aina mysteeriksi. Kohtaamisen hetki on silmänräpäys, jota sen kadotettua yhä uudelleen etsitään. Buberin dialogissa tapahtuva kohtaaminen on aidon kohtaamisen ideaali, jota kohti tulee kulkea, mutta sitä ei voi hallita. Dialogissa aito kohtaaminen vain tapahtuu, sille voi olla avoin, mutta sitä ei voi pakottaa.
4. Buberin ajatteluun perustuvaa dialogia voidaan kutsua aidoksi dialogiksi, erotuksena välineellisistä ja tavoitteellisista dialogeista. Aito dialogi voidaan nähdä sekä kasvatuksen että opetuksen ytimenä, kun se ymmärretään siten, että kasvatussuhde luo edellytyksiä opettamisen onnistumiselle. Sen kautta voidaan tavoitella onnistuneesti kasvatuksen päämäärää. Kun kohtaamiselle luo oikeat edellytykset, se voi toteutua omilla ehdoillaan. Kasvatus on keskeinen osa elämää ja ihmiseksi tulemistä. Kasvatuksen päämäärä sisältyy kasvatukseen itseensä. Kohtaamisen ja dialogin suhteen tilanne on sama. Kohtaamisen ja dialogin päämäärä on niissä itsessään.
5. Kohtaaminen voidaan rakentaa aidon dialogin varaan. Kasvatuksen ja opetuksen ydin voidaan saavuttaa aidon dialogin kautta, mutta aitoa dialogia ei voida toteuttaa suunnitelmallisesti. Kohtaamisen tavoittelemisen dialogin kautta on vaativaa ja pitkäkestoista. Aidon dialogin opettelu ei ole tekniikan tai uusien didaktisten keinojen opettelua. Tämä tutkimus osoittaa, että aitoon kohtaamiseen pyrkivää

dialogia on mahdollista valmistella pohtimalla oman kasvatuksensa perusteita ja sen lähtökohtia.

Kasvatuksessa on tärkeää huomioida sellainen näkökulma, joka ei välineellistä ja paloittale ihmistä. Tämä näkökulma ottaa huomioon opettajan oman kokemushorisontin ja dialogisen kohtaamisen merkityksen hänen elämismaailmassaan. Kasvatukseen liittyvässä keskustelussa on ollut viimeisten vuosikymmenien aikana tavoitteena ihmisen hallinta ja ihmisyyden selittäminen. Ihminen kuitenkin on Ahlmanin sanoin probleemi. Samoin dialogin ydin, jossa tapahtuu ihmistyminen, jää mysteeriksi. Tämä tutkimus antaa yhden tulkintakehyksen ymmärtää kasvatussuhteessa tapahtuvaa ihmistymistä, joka tapahtuu aidossa kohtaamisessa. Tässä tutkimuksessa on tuotu esille, kuinka voidaan luoda sellainen malli, joka tekee mahdolliseksi ihmisyyden ydinkokemuksena pidettävän kohtaamisen. Kohtaamisen ja dialogin analyysit ovat tuoneet esille nämä kasvatuksen keskeiset käsitteet kaikille kasvatuksen tutkijoille ja kasvatuksesta kiinnostuneille.

Dialogien kirjoja ja yleistymistä on selitetty aikakausien muutoksella. Nykyisen individualismin ja samaan aikaan tapahtuneen kasvatustieteen tieteellistymisen kautta on saavutettu kasvatuksen perustaan tyhjiö, jota pyritään täyttämään kasvatuksen maailman ulkopuolelta. Aitoon dialogiin pyrkiminen edellyttää oman kasvatustieteen filosofisen perustan selvittämistä ja pohtimista. Se edellyttää oman tiedostetun maailmankatsomuksen rakentamista, johon kuuluu olennaisena osana oma ihmiskäsitys. Dialogin syntymisen näkökulmasta ihmiskäsityksen rakentuminen on olennaisen tärkeää.

8.2 Pohdintaa

Tutkimus tuo mukanaan haasteita sekä koululaitokselle että yliopistojen opettajankoulutukselle. Missä opiskelijan maailmankuva, ihmiskuva ja

keskeiset ja tärkeät arvot ja asenteet kehittyvät? Missä opitaan kohtaamiseen ja dialogiin tarvittavat tärkeät asiat?

Julkinen keskustelu opetuksen arvoista on ollut vähäistä, vaikka julkisuudessa usein esitetään vaatimuksia arvoihin liittyvästä keskustelusta. Keskustelussa on ollut mukana jostakin muualta kuin kasvatuksesta nousevia seikkoja. Eettisellä kasvatuksella on vaarana tulla samaistetuksi moraalikasvatukseen ja edelleen moralisointiin. Suvaitsevaisuus on noussut arvoksi arvojen yli. Opettajat joutuvat kuitenkin yhä enemmän pohtimaan opetuksensa välittämiä arvoja. Arvot liittyvät eettiseen keskusteluun, mutta on syytä muistaa, että eettisyys liittyy puolestaan aina ihmisyyteen. Ihmisarvo on kasvatusta ja opetustyössä arvokasta itsessään, se ei ole alisteista millekään muulle, ei edes suvaitsevaisuudelle. Opettajankoulutuksella on tulevaisuudessakin haasteena vastata kasvatuksen keskeisiin kysymyksiin opettajuudesta nousevilla arvoilla ja argumenteilla ohitse yhteiskunnan ja talouden esittämien vaatimusten. Kasvatukseen tulee uskaltaa lähteä ihmisyyden muuttumattomista arvoista ja ihmisen ainutlaatuisuudesta nousevasta kohtaamisen näkökulmasta käsin tarkastelemaan kasvatustapahtumaa. Kasvatuksessa on oltava jokin suunta, jota kohden mennä, mutta sen suunnan tulisi olla kasvattajan ja kasvatettavan uskonnollisen vakaumuksen ulkopuolella.

Yhteiskunnassa on hyviä koulutusinstituution ulkopuolisia tahoja, joissa ihmisarvo ja ihmiskäsitykset ovat esillä, joko tiedostetusti tai tiedostamatta. Näiden ulkopuolelle jäävät oppilaat ovat viihteen ja mainostajien tarjoamien mallien armoilla. Kasvatukseen näkökulmasta kysymys on suurista periaatteellisista asioista. Pitääkö opettajaksi opiskelevan saada opettajaopinnoissaan tarpeelliset valmiudet jo kouluvaiheen aikana? Onko se formaalin vai informaalin koulutuksen tehtävä?

Koulumaailmassa moraalin opetus liitetään yleensä katsomusaineisiin, vaikka sen tulisi olla osa kaikkea opetusta. Jokainen opettaja on aina samalla myös arvokasvatusta. Yläkoulun ja lukion aineenopetukseen perustuva malli jättää parhaassa kasvuiässä olevat oppilaat ilman selvää kasvatuksellista ryhtiä. Biologian opetuksessa ihminen on orgaani, terveystiedossa painopiste on terveydessä. Arvojen kuvitellaan rakentuvan uskonnon opetuksessa. Uskonnon opetus on nykyisin yläkoulussa ja

lukiossa enemmän kulttuurihistoriaa kuin oman elämän pohdintaa ja ihmiskäsityksen muodostamiseen valmistavaa opiskelua. Lukion opetussuunnitelman mukaiset kurssit, Juutalaisen kansan historia, Raamatun tuntemus, kristinuskon saapuminen Suomeen tai kirkon opin opiskelu ei anna valmiuksia oman persoonan kasvulle.¹³⁸¹ Lukion etiikan kurssilla aiheeseen liittyviä asioita käsitellään, mutta ongelma on sama kuin on jo ollut esillä filosofian opetuksen yhteydessä. Uskonnon opetuksen rinnalla suomalaisessa koululaitoksessa on oppiaineena elämänkatsomustieto, joka on myös ideologisesti leimautunut. Siihen eivät saa osallistua mihinkään uskonnolliseen yhteisöön kuuluvat jäsenet.

Länsimainen filosofia on mielletty tieteen aisaparina uskonnon vastavoimaksi. Nykyisessä sekularisoituvassa maailmassa filosofian ja sen ihmiskuvan on enenevässä määrin otettava se paikka, joka uskonnolla aikaisemmin on ollut. Niiniluodon mukaan humanististen tieteiden kautta voidaan rakentaa tieteellistä ihmiskuvaa osaksi maailmankatsomusta. Maailmankatsomuksella voidaan tarkoittaa sellaista ihmisen uskomusten ja arvostusten kokonaisuutta, johon kuuluvat hänen maailmankuvansa, käsitykset tiedon hankkimisesta ja hänen arvonsa. Määritelmää voidaan pitää haastavana. Ensinnäkin voidaan kysyä, kuinka moni hahmottaa omasta käsitysmaailmastaan tällaisen kokonaisuuden. Toinen aiheellinen kysymys on, onko auki pohdittu maailmankatsomus ristiriidaton. Maailmankatsomuksia voidaan pitää myös haitallisina, jos ne ovat luonteeltaan dogmaattisia ja absoluuttisia.¹³⁸²

Syksyllä 2007 Jokelan kouluampumistragedian jälkeen Helsingin Sanomien Vieraskynä-palstalle kirjoitti kaksi alan asiantuntijaa mielipiteensä koulun katsomusaineiden opetuksesta. Pursiaisen¹³⁸³ mukaan kouluissa tarvittaisiin koko ikäluokalle yhteinen ja tunnustuksista täysin riippumaton elämänkatsomusoppiaine. Uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetus ei tähän tarpeeseen pysty Pursiaisen mielestä vastaamaan. Komulainen vaati kouluja kehittämään oppilaiden kykyä suhtautua kriittisesti omaan

¹³⁸¹ *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.*

¹³⁸² *Niiniluoto 1994b, 286–288.*

¹³⁸³ *Pursiainen 10.11.2007. Pursiainen on käytännöllisen filosofian dosentti ja pappi. Hän on jäsenenä OAJ:n opetusalan eettisessä neuvottelukunnassa.*

maailmankatsomukseensa. Yhteiskunnan tulisi Komulaisen mukaan auttaa yksilöä luomaan sellainen maailmankatsomus, joka perustelee ihmisen ainutlaatuisen arvon. Oppilaiden kykyä suhtautua kriittisesti omiin ajatuksiinsa olisi myös kehitettävä. Koulussa pitäisi Komulaisen mukaan olla riittävästi tilaa omien ajatusten kriittiselle testaamiselle toisten kanssa. Sillä ei ole merkitystä, tapahtuuko keskustelu filosofian, uskonnon, historian vai yhteiskuntaopin tunnilla. Tärkeintä on, että keskustelua käydään avoimesti ja riittävän usein.¹³⁸⁴

Kasvattajan tulee olla filosofi, ainakin siinä mielessä, että hänelle muodostuu oma kasvatusfilosofiansa. On pohdittava sitä, minkälaista kasvatukseen liittyvän filosofian tulisi olla. Tutkimuksen mukaan lukioissa annettava laaja filosofis-eettinen opetus antaa eduskunnan sivistysvaliokunnan mukaan opiskelijoille sellaisen yleissivistyksen, joka tukee opiskelijoiden kasvua hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi.¹³⁸⁵ Missä opiskelijoiden tasapainoisiksi ihmisiksi valmentava kasvu tapahtuu? Filosofian opetusta on pidetty liian haasteellisena peruskoulun opetukseen.¹³⁸⁶ Lukioden opetussuunnitelmiin se tuli mukaan pakollisena oppiaineena vuonna 1994.¹³⁸⁷ Viimeisen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä valtakunnallisten syventävien kurssien määrää lisättiin yhteiskuntafilosofian kurssilla siten, että kokonaismäärä on neljä.¹³⁸⁸ Pakollisina opintoina lukiolaisen on opiskeltava vain yksi kurssi filosofiaa. Nykyisen kurssimuotoisen lukion aikana se tarkoittaa kuuden viikon filosofian opiskelua kahdentoista opiskeluvuoden aikana. Esimerkkinä ollut Buberin dialogisuusfilosofia ei kuulu lukion opintoihin. Eksistentialismia ei pakollisen kurssin aikana ehditä avaamaan kuin pinnallisesti. Yksilölle olennaisia asioita ei opita ja omaksuta ulkokohtaisesti, vaan kyse on jatkuvasta totuuden etsinnästä. Eksistentialismi on harvojen yksilöiden

¹³⁸⁴ Komulainen 12.11.2007. Komulainen on Helsingin yliopiston dogmatiikan dosentti, joka kouluttaa työkseen uskonnonopettajia.

¹³⁸⁵ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 12.

¹³⁸⁶ Toisenlaisiakin painotuksia asian suhteen on ollut esillä. Varton (1996) esittämä kritiikki kohdistuu kuitenkin enemmän siihen, mitä filosofialla ymmärretään, kuin siihen pitäisikö sitä opettaa. Filosofian opetus tai sen käyttö perusopetuksen yhteydessä koulussa on ollut mukana esimerkiksi Hannu Juuson (2007) väitöstutkimuksessa *Child, philosophy and education*.

¹³⁸⁷ Lukion opetussuunnitelma 1994.

¹³⁸⁸ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.

filosofiaa, koska se vaati yksilöltä kykyä tiedostaa, ajatella ja eritellä. Nykyinen kasvatustiete ei ohjaa analysoimaan abstrakteja asioita, jotka koskevat minää. Eksistentiaalisuus haastaa persoonalliseen vastuun kantamiseen, mikä myös vaatii paljon. Siinä asetetaan myös positiivisella tavalla päämääriä ja korostetaan elämän tarkoituksen kokemista.

Kasvatuksessa on lähes aina kyse kasvattajan sitoutumisesta opetussuunnitelman antamiin ehtoihin. Opetussuunnitelma kahlitsee opettajaa käytännön opetustyössä, mutta kasvatustieteen näkökulmasta asioita voi tarkastella kriittisesti. Opetussuunnitelmien perusteissa ei enää nojauduta selkeästi mihinkään tiettyyn ihmiskäsitykseen, eikä ihmiskäsityksen merkitystä pohdita opetussuunnitelman perustana. Perusopetuksen ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmien yleisissä osissa on mukana arvoihin liittyviä asioita, mutta niille ei ole tällä hetkellä olemassa oppiainetta. Ajatus opetussuunnitelmissa lienee se, että arvot tulevat läpäisyperiaatteella mukaan kaikissa oppiaineissa. Käytännön toteutus kuitenkin on lähempänä sitä, että arvoja ei sellaisenaan käsitellä missään oppiaineissa. Jos teemme ajatusleikin ja vertaamme arvokasvatusta tilanteeseen, jossa jokin tärkeänä pidetty oppiaine tulee opetuksessa mukaan vain läpäisyperiaatteella. Tuskin kukaan voi kuvitella matematiikkaa, englantia tai biologiaa opetettavaksi tällä tavalla.

Oppiaineiden tuntimääriä lisäämällä tai muuttamalla tai valinnaisuutta lisäämällä ollaan kehittämässä koulua. Ongelmaksi jää se, että näillä keinoilla vastataan kysymyksiin, jotka nousevat jostain muualta kuin kasvatuksesta. Kasvatuksen ongelmana on varsinaisen kasvatuksen ohuus ja siihen keskittymättömyys kaiken muun viedessä aikaa siltä. Uusien opetussuunnitelmien yhteydessä olisikin otettava ennakkoluulottomasti tarkasteluun opetus kasvatuksen näkökulmasta. Tarkastelu olisi avattava tämän tutkimuksen esiin nostamasta näkökulmasta ja rakennettava jotain, jonka varassa kautta koko kasvatustaikojen keskityttäisiin kasvattamaan yksilölle tervettä käsitystä ihmisyydestä ja sen arvosta. Opetussuunnitelmien uudistuksen yhteydessä tulisikin aloittaa kasvatustieteen ja kasvatuksen kehittäminen kohti kasvatuksen omaa perustehtävää.

Ihmisyys ja moraali ovat mukana kaikessa koulun kasvatustoiminnassa, vaikka sitä ei mielletäisikään moraalin opettamiseksi. Se on usein

tiedostamatonta ja sen ongelmana on se, että opiskelijat omaksuvat koulun ja opettajan arvoista ja asenteista suurimman osan kasvatuksen kautta. Jokainen opettaja on tahtomattaan samalla myös arvokasvattaja. Olisikin tärkeää, että jokainen opettaja pohtisi oman työnsä arvonäkökulmia ja selvittäisi itselleen ne ideaalit, jotka ohjaavat käytännön opetustyötä. Ideaalien pohtiminen on tärkeää, sillä niiden tehtävänä on antaa suuntaa käytännön kasvatustoiminnalle. Kasvu ei tapahdu hetkessä, ihmisen kasvulle on ominaista hitaus. Opettajaksi kasvaminen vaatii tilaa ja aikaa kasvulle.

9. LÄHTEET

9.1 Painetut lähteet

- Aaltola, J. 1979. Merkitys Wittgensteinin myöhäisajattelussa. Jyväskylän yliopiston filosofian laitos, Julkaisu 13. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Aaltola, J. 1988. Humanismi kasvatuksen perustana. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena.
- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden lähtökohtana. Kokkola: Chydenius-instituutti.
- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Aaltonen, J., Ollikainen, V., Kirjavainen, T. & Moisio, A. 2007. Perusopetuksen, lukioden ja ammatillisen peruskoulutuksen tuottavuus ja tehokkuus: loppuraportti. VATT-tutkimuksia 135 Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? Kasvatus 32 (4), 402–418.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tarkastelussa. Aikuiskasvatus 22 (3), 180–191.
- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 89.
- Aarnio, H & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa. DIANA-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Aarnio, H, Enqvist, J. & Helenius, M. (toim.) 2002. Verkkopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa. DIANA-toimintamalli. Helsinki: Opetushallitus.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2004. DIANA-mallin ajatuksia verkossa oppimisen käytäntöön DIANA-projekti 2002–2003 pähkinänkuoressa. Teoksessa: L. Vainio (toim.) Verkko-opetus menetelmänä ammatillisessa opetuksessa. Caseja HAMKista. Hämeenlinan: Hämeen ammattikorkeakoulu, 61–77.
- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintätekniistä ympäristöä varten. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Aarnio, H. 2006. Oppijälähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä tietoverkkoja ja verkostoja hyödyntävään oppimiseen. Tutkimustuloksia DIANA-klinikalta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu: Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Helsinki: WSOY.
- Ahlman, E. 1982. Ihmisen probleemi. Johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Ahlman, E. 1993. Kasvatuspäämäärien ongelma. Teoksessa L. Nukari (toim.) Erik Ahlman. Artikkeleita (2) Teokset IX. Filosofian laitos. Julkaisu 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 29–37.
- Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Kasvatustieteiden tiedekunta B 46. Turku: Turun yliopisto, 74–89.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava, 16–67.
- Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:188. Turku: Painosalama Oy.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. 1978. Patterns of attachment. A Psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- Airaksinen, T. 1995. Lukion filosofia. Tieto ja maailman rajat. Otava: Helsinki.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Painokaari Oy.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Andersen, H. 1980. Keisarin uudet vaatteet. Espoo: Weilin & Göös.
- Annala, P. 1983. Uuden olemisen etiikka. Tillichin etiikan perusteemoja. Helsinki: Missiologian ja ekumeniikan seura.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WS Bookwell.
- Anttonen, S. 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallishistoriallinen oppiminen sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleenkouluohjelmiin. Oulu: Oulun yliopisto.
- Aristoteles 1997. Retoriikka ja runousoppi. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles 2005. Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Aspelin, G. 1977. Ajatusten tiet. Yleinen filosofian historia. Helsinki: WSOY.
- Atjonen, P. 2004. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 153–167.
- Augsburgin tunnustus. 1980. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Augustinus. 1981. Tunnustukset. Helsinki: SLEY-kirjat.

- Avineri, S. 1981. *The Making of Modern Zionism. The Intellectual Origins of the Jewish State*. New York: Basic Books Publishers.
- Avnon, D. 1998. *Martin Buber. The Hidden Dialogue*. Lanham MD: Rowman & Littlefield.
- Backman, J. 2005. *Omaisuus ja elämä. Heidegger ja Aristoteles kreikkalaisen ontologian rajalla*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Bahtin, M. 1987. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bahtin, M. 1987. *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Bahtin, M. 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.
- Ball, S. 2001. *Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa*. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 21–44.
- Barnes, H. 1989. *Sartre*. Teoksessa R. Cavalier, J. Goiunlock & J. Sterba (toim.) *Ethics in the History of Western Philosophy*. Basingstoke: Macmillan.
- Bass, B. & Avolio, B. 1994. *Introduction*. Teoksessa B. Bass & J. Avolio (toim.) *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks: Sage, 1-9.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Tampere: Vastapaino.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia. ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bohm, D. & Peat, D. 1992. *Tiede, järjestys ja luovuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bohm, D. 1996. *On Dialogue*. London: Routledge.
- Bokeno, R. & Gantt, V. 2000. *Dialogic Mentoring. Core Relationships for Organizational Learning*. *Management and Communication Quarterly* 14 (2), 237–270.
- Borko, H. & Putnam, R. 1996. *Learning to Teach*. Teoksessa D. Berliner & R. Calfee (toim.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 673-708.
- Bowlby, J. 1957. *Lasten hoivan ja hellyyden tarve*. Helsinki: WSOY.
- Brough, J. 2004. *Husserl's Phenomenology of Time-Consciousness*. Teoksessa D. Moran & L. Embree (toim.) *Phenomenology, Critical Concepts in Philosophy. Volume II. Phenomenology: Themes and Issues*. London and New York: Routledge, 56–89.
- Buber, M. 1953. *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Buber, M. 1963. *Pointing the Way. Collected Essays*. New York: Harper & Row.
- Buber, M. 1968. *Tales of the Hasidism. The early masters*. New York: Schocken Books.
- Buber, M. 1979. *Eclipse of God. Studies in the Relation between Religion and Philosophy*. New Jersey: Humanities press.
- Buber, M. 1985. *Between man and man*. New York: Collier.

- Buber, M. 1988a. The Origin and meaning of Hasidism. Atlantic Highlands, New Jersey: Humanities.
- Buber, M. 1988b. Hasidism and modern man. Atlantic Highlands, New Jersey: Humanities.
- Buber, M. 1990. A believing humanism. My testament, 1902-1965. Atlantic Highlands, New Jersey: Humanity Books.
- Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Helsinki: WSOY.
- Buber, M. 1997. Good and Evil, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Buber, M. 1998. Eclipse of God. New York: Harper & Brothers.
- Buber, M. 2002. Between Man and Man. London: Routledge Classics
- Burbules, N. 1993. Dialogue in Teaching. Theory and Practice. New York: Teachers College Press.
- Calderhead, J. 1987. Exploring Teachers' Thinking. London: Cassel Education Limited.
- Carr, D. 2003. Making Sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching. London: RoutledgeFalmer.
- Castells, M. ja Himanen, P. 2001. Suomen tietoyhteiskuntamalli. Helsinki: WSOY.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986. Teacher's Thought Processes. Teoksessa M. Wittrock (toim.) Handbook of Research on Teaching. (3. painos) New York: MacMillan, 255–295.
- Cohen, L. & Manion, L. 1991. Research Methods in Education. London and New York: Routledge.
- Cooper, D. 1990. Existentialism: A Reconstruction. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Crapanzano, V. 1990. On dialogue. Teoksessa T. Maranhao (toim.) The Interpretation of Dialogue. Chicago: The University of Chicago Press, 269–291.
- Curtis, B. 1978. Introduction. Teoksessa B. Curtis & W. Mays (toim.) Phenomenology and Education. Self-consciousness and Its Development. London: Methuen.
- Dana, K. 2003. Áillohaš the shaman-poet and His govadas-image drum A literary ecology of Nils-Aslak Valkeapää. Oulu: Oulun yliopisto.
- Deleuze, G. 1992. Autioma. Kirjoituksia vuosilta 1967–1986. Helsinki: Gaudeamus.
- Dethlefsen, T. 1994. Hyvä ja paha. Valittuja kirjoituksia. Hämeenlinna: Karisto.
- Dunderfelt, T. & Mäkisalo, M. 1999. Apokalypsis. Maailmanlopun pelot ja uuden maailman unelmat. Vantaa: Dialogia.
- Eco, U. 1989. Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään. Tampere: Vastapaino.
- Ellström, P-E. 1994. Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Stockholm: Publica.
- Ellström, P-E. 1997. The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa A. Brown (toim.) Promoting Vocational Education and Training: European Perspectives. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Ammattikasvatussarja 17. Tampere: Tampereen yliopisto, 47–58.

- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B: 71, 133–156.
- Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Engler, B. 2003. Personality Theories. An Introduction. Boston: Houghton Mifflin.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Estola, L. & Syrjälä, L. 2002. Kutsumus. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: KVS.
- Evangelis-luterilaisen kirkon tunnustuskirjat. 1990. Helsinki: SLEY-kirjat.
- Fenstermacher, G. 1986. Making Educational Decisions. An Introduction to Philosophy of Education. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Filosofian sanakirja. 1999. Helsinki: WSOY.
- Finkelstein, N. 1997. Image and Reality of the Israel-Palestine Conflict. London: Verso.
- Fogel, A. 1993. Developing through Relationships. Origins of Communication, Self, and Culture. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. Tampere: Vastapaino.
- Forsblom, H. 2001. Concepts of Postmodernism. Jyväskylä Studies in Arts. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Gadamer, H-G. 1965. Wahrheit und Methode Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H-G. 1995. Subjektivität und Intersubjektivität, Subjekt und Person (1975). Teoksessa H-G. Gadamer Hermeneutik im Rückblick. Gesammelte werke 10. Tübingen: Mohr, 87–99
- Gadamer, H-G. 2004. Truth and Method. New York: Continuum.
- Gagné, F. 1993. Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. Teoksessa K. Heller, F. Mönks & A. Passow (toim.) International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press, 69–87.
- Gagné, F. 2003. Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. Teoksessa N. Colangelo & G. Davis (toim.) Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn and Bacon, 65–80.
- Gardner, H. 1983. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1993. Multiple Intelligences. The Theory in Practice. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1999. Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books
- Gergen, K., Gergen, M. & Barret, F. 2004. Dialogue: Life and Death of the Organization. Teoksessa D. Grant, N. Phillips, C. Hardy, L. Putnam & C.

- Oswick (toim.) The Sage Handbook of Organization Discourse. London: Sage.
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteessa. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2005. Jyväskylä: Prologos, 68–87.
- Giddens, A. 1990. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press.
- Glover, J. 2003. Ihmisyys. Helsinki: Like-kustannus.
- Gothóni, R. & Gothóni, R. 2007. Ajattelun aarteet. Helsinki: WSOY.
- Gottlieb, A. 2000. Sokrates. Filosofian marttyyri. Helsinki: Otava.
- Graham, E., Doherty, J. & Malek, M. 1992. Introduction: The Context and Language of Postmodernism. Teoksessa E. Graham, J. Doherty & M. Malek (toim.) Postmodernism and the Social Sciences. Basingstoke: Macmillan.
- Grimmitt, M. 2000. Contemporary Pedagogies of Religious Education: What Are They? Teoksessa M. Grimmitt (toim.) Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE. Essex: McCrimmons, 24–52.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.
- Guba, E. 1990. The Alternative Paradigm Dialog. Teoksessa E. Guba (toim.) The Paradigm Dialog. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications, 17–30.
- Haapanen, P. 1990. Brutus, johdanto ja selityksiä. Teoksessa M. Cicero puhetaidosta. Helsinki: Finn Lectura.
- Haaparanta, L. 1994. Frege, Husserl ja alkuperäisen merkityksen ongelma. Teoksessa S. Heinämaa (toim.) Merkitys. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 45, 27–37.
- Haaparanta, L. 2002. Voiko kokemuksen virtaa analysoida? Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia Vol.1 Tampere: Tampere University Press, 308–324.
- Haaparanta, L. 2003. Johdanto teokseen P. Räsänen & M. Tuohimaa (toim.) Filosofinen tieto ja filosofian taito. Tampere: Tampere University Press, 11–24.
- Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Habermas, J. 1987. Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1985. Helsinki: Gaudeamus.
- Hagen, S. 2003. Buddhism Is Not What You Think. Finding Freedom beyond Beliefs. San Francisco: HarperCollins.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hallitaanko Ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi2/1998, Helsinki: Opetushallitus, 72–82.
- Hankamäki, J. 2003. Dialoginen filosofia – Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hargreaves, A. 2002. Teaching in a Box. Emotional Geographies of Teaching. Teoksessa C. Sugrue & C. Day (toim.) Developing Teachers

- and Teaching Practice. International Research Perspectives. London: Routledge Falmer, 3–25.
- Harjanne, P. 2004. Yksi polku opettajasta tutkivaksi opettajaksi – intressinä vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu. Teoksessa J. Loima (toim.) *Theoria et Praxis*. Viikin normaalikoulun julkaisuja 1, 49–68.
- Harris, J. 2000. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Art House.
- Harva, U. 1955. Aikuiskasvatus. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1963. Systemaattinen kasvatustiede. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1980. Yleissivistyksen historiasta ja elinikäisestä kasvatuksesta. Teoksessa K. Huuhka, A. Alanen, O. Alkio, A. Oksanen & P. Yrjölä (toim.) *Yleissivistys kasvatuksen tavoitteena. Vapaan sivistystyön XXIII vuosikirja*. Juva: WSOY, 9–40.
- Harva, U. 1981. Kohti elinikäistä kasvatusta. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) *Elinikäinen kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus, 27–39.
- Harva, U. 1983. Inhimillinen ihminen Homo humanus. Porvoo: WSOY.
- Harva, U. 1973. Suomalainen aikuiskasvatus. Helsinki: Tammi.
- Hathaway, S. & McKinley, J. 1967. The Minnesota Multiphasic Personality Test. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2000. Kotitalousopettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen opetuskokeilun avulla. Teoksessa I. Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 224. Helsinki: Helsingin yliopisto, 404–424.
- Hay, D. 2006. The spirit of the child. London: Fount.
- Heidegger, M. 1985. History of the Concept of Time. Bloomington: Indiana University Press.
- Heidegger, M. 1988. The Basic Problems of Phenomenology. Bloomington: Indiana University Press.
- Heidegger, M. 1991. Silleen jättäminen. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol XIX. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heidegger, M. 2000a. Oleminen ja aika. Tampere: Vastapaino.
- Heidegger, M. 2000b. Kirje humanismista. Teoksessa M. Heidegger Kirje humanismista & Maailmankuvan aika. Helsinki: Tutkijaliitto, 4–50.
- Heidegger, M. 2000c. Maailmankuvan aika. Teoksessa M. Heidegger Kirje humanismista sekä Maailmankuvan aika. Helsinki: Tutkijaliitto, 51–107.
- Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä-Laakso, K. 1994. Luokanopettajaksi pyrkivän persoonallisuus. *Kasvatus* 1/94, 30–37.
- Heikkilä-Laakso, K. 1995. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: Persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Turku: Turun yliopisto.
- Heikkilä-Laakso, K. 1995. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus. Persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. *Kasvatus* 4/1995, 406–409.

- Heikkinen A. 2001. Miksi aika, paikka ja tila? Teoksessa A. Heikkinen, M. Borgman, L. Henriksson, M. Korkiakangas, L. Kuusisto, P. Nuotio & L. Tiilikka. Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tampereen yliopisto, 7–22.
- Heikkinen, A. 1992a. Ammattikasvatuksen etiikka. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) Ammattikasvatus ja sosialisatio. Tampere: Tampereen yliopisto, 73–105.
- Heikkinen, A. 1992b. Ammattikäsityksen muutos ja ammatillinen sosialisatio. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) Ammattikasvatus ja sosialisatio. Tampere: Tampereen yliopisto, 109–146.
- Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto, 15–28.
- Heikkinen, H & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto, 15–28.
- Heikkinen, H. & Kari, J. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–60.
- Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 93–109.
- Heikkinen, H. 1999. Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 180–191.
- Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. – Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Helsinki: OKKA-säätiö, 8–19.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla..
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Heikkinen, R-L. & Laine, T. (toim.) 1997. Hoitava kohtaaminen. Kirjayhtymä: Helsinki.
- Heinilä, H. 2007. Kotitaloustaidon ulottuvuuksia. Analyysi kotitaloustaidosta eksistentiaalistis-hermeneuttisen fenomenologian valossa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heinonen, I. 2001. Systemaattinen analyysi. Teologinen aikakauskirja 106 (1), 66–72.
- Heinämaa, S. 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Tampere: Gaudeamus.

- Heinämaa, S. 2000. Mitä on fenomenologia? Johdatus esipuheeseen teoksessa M. Merleau-Ponty *Phénoménologie de la perception*. Tiede ja edistys 3/2000, 165–169.
- Heinämäki, L. 2007. Varhaista tukea koulun arkeen. – Työvälineenä kehittämisvalikko. Helsinki: Stakes ja Opetusministeriö.
- Hela, M. 1948. Luonteenkasvatuksen etiikka. Porvoo: WSOY.
- Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus. Filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. Helsinki: WSOY.
- Helakorpi, S. 1995. Ammattitaito ja sen arviointi. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Työelämän tutkinnot*. Helsinki: Opetushallitus, 63–86.
- Helakorpi, S. 1996. Koulun tiimityö. Julkaisuja 107. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntemus ja sen kehittäminen. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D 119. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Helsinki: WSOY.
- Herberg, W. 1956. *The Writings of Martin Buber*. World New York: Meridian Books.
- Hilpelä, J. 1986. Filosofia kritiikkinä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 6. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hilpelä, J. 2003. Ihmiskäsitys uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa. Teoksessa R. Mietola ja H. Outinen (toim.) *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Himanen, P. 1995. Kohtaamisyhteiskunta. Teoksessa V-A. Savolainen & P. Himanen (toim.) *Kohtaamisyhteiskunta*. Helsinki: Edita, 181–189.
- Himanka, J. 1995. Esipuhe Johdatus reduktioon teoksessa E. Husserl *Fenomenologian idea: Viisi luentoa*. Helsinki: Loki-kirjat, 2–23.
- Himanka, J. 1995. Johdanto teokseen E. Husserl *Fenomenologian idea. Viisi luentoa*. Helsinki: Loki-kirjat, 24–32.
- Himanka, J. 2002. Se ei sittenkään pyöri. Johdatus mannermaiseen filosofiaan. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hodes, A. 1972. *Encounter with Martin Buber*. Allen Lane, London: Penguin Press.
- Hollo, J. 1952. Kasvatuksen maailma. Helsinki: WSOY.
- Hollo, J. 1959. Kasvatuksen teoria. Johdatus yleiseen kasvatustieteen oppiin. Helsinki: WSOY.
- Honkonen, R. & Raivola, R. 1991. Siviilistä poliisiksi. Poliisiksi sosiaalistumisen tarkastelua. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Huhmarniemi, R. 2001. Dialogi ja ihmiseksi kasvun ajatus transmodenin maailmankuvan ilmentäjänä. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 471–500.
- Huhtinen, A. 1999. Suomalaisen upseeriuden tulevaisuus. Pirstoutunut vai kokonainen ihminen. Tampere: TAJU.
- Hummel, G. & Lax, D. (toim.) 1998. Being Versus Word in Paul Tillich's Theology? Proceedings of the VII. International Symposium. Frankfurt am Main: De Gruyter.
- Husserl, E. 1980. Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea: Viisi luentoa. Helsinki: Loki-kirjat.
- Huttunen, R. 1995. Dialogiopetuksen filosofia. Tiedepolitiikka 20 (3), 5–14.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huusko, J. & Haapala, A. 2000. Visionäärinen koulun kehittäminen. Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Juva: PS-Kustannus, 85–103.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hyrkäs, J. 1999. Aikatutkimuksia, Lopputyö, TAIK / Taideosasto, Pallas.
- Ihanainen, P. & Nurmi, H. 2007. Dialogihorizontti onnistuvassa verkko-opimisessa. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Iisalo, T. 1980. Spekulatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen historiaa. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:67. Turku: Turun yliopisto.
- Ikonen, O. (toim.) 1999. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Ikonen, O., Kunnas, H. & Leväniemi, M. 1999. Ohjaus ja Opetustaidot. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto, 355–362.
- Illman, K-J. 1998a. Filosofia ja valistus. Teoksessa T. Harviainen & K-J. Illman (toim.) Juutalainen kulttuuri. Helsinki: Otava, 318–330.
- Illman, K-J. 1998b. Juutalaisten historia. Teoksessa T. Harviainen & K-J. Illman (toim.) Juutalainen kulttuuri. Helsinki: Otava, 9–44.
- Illman, R. 2003. Martin Buber och det mångkulturella mötet. Teologinen aikakauskirja 108 (5), 452–466.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Helsinki: Kauppakaari.
- Isberg, L. 1996. Lärorollen i förändring. Lund: Studentlitteratur.
- Israel, J. 1992. Martin Buber – Dialogfilosof och sionist. Stockholm: Natur och Kultur.

- Itkonen, M. 1994. Zenit – Ulkoisesta sisäiseen. Askeleet fenomenologiseen aikaan ja sen tajunnallismoduksiin Eeva-Liisa Mannerin lyriikassa. Tampere: SUFI.
- Itkonen, M. 1995. Minuus ja aika. Hurmospuheita esteettis-fenomenologisessa mielessä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Itkonen, M. 1996. Itseyteni ja toiseutesi – opettajuutemme jäljitetty maa. Esseistinen montaasi kasvatustilafilosofian perustaksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Itkonen, M. 1999. Esteettinen kasvatustilafilosofia. Filosofisia lähtökohtia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Itkonen, M. 2004. Saatesanat teokseen M. Itkonen, V. Heikkinen & S. Inkinen (toim.) Elettä tapakulttuuri. Arkea, juhlaa ja pyhää etsimässä. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutus ja Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Jaakkola, R. 1986. Aikuiskasvatustilafilosofian suuntauksista. Teoksessa Aikuiskoulutus 2000. Helsinki : Kansalaiskasvatustilafilosofian keskus.
- Jaakkola, R. 1993. Valmistautuminen jatkuvaan muutokseen. Aikuiskasvatustilafilosofia 13 (1), 62–65.
- Jaakkola, R. 1995. Työelämän ja koulutustilafilosofian käsitteistöstä – miten käsitteitä voitaisiin jäsentää ammattitutkintojen kehittämiseksi. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Helsinki: Opetushallitus, 113–127.
- Jaatinen, R. 1996. Opettajan kokemuksellinen tieto – kertomuksia, kuvia vai kuvitelmia? Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2 – Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8. Tampere: Tampereen yliopisto, 13–27.
- Jallinoja, R. 1995."Sosiologiaa postmodernisuudesta: Zygmunt Bauman." Teoksessa K. Rahkonen (toim.) Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset. Helsinki: Gaudeamus, 30–54.
- James, W. 1892/1983. Principles of Psychology. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Jarvis, P. 1993. Oppimisen paradokseja myöhäismodernissa. Aikuiskasvatustilafilosofia 13 (3), 181–187.
- Jaspers, K. 1970. Johdatus filosofiaan. Helsinki: Otava.
- Jenlink, P. & Carr, A. 1996. Conversation as a Medium for Change in Education. Educational Technology 36 (1). New Jersey: Englewood Cliffs, 31–38.
- Jerusalem, W. 1926. Filosofian alkeet. Porvoo: WSOY.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiäytymiseen yrittäjään? Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jokinen, R. & Kokkonen, T. 1997. Zygmunt Baumanin haastattelu. Aikalaisskeskustelun postmoderni luotain. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti. 3/97, 44–48.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskustelua 2000-luvun työprosesseista. Tampere: Vastapaino.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

- Juntunen, M. 1986. Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodiktiivisen tieteen idea. Helsinki: Gaudeamus.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. 1993. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.
- Juusela T., Lillia T. & Rinne J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Yrityskirjat Oy.
- Juuso, H. 2007. Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy of Children. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juusola, H. 2005. Israelin historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Juvakka, T. 2000. Elämää risteyskohdissa. Hermeneuttiseen fenomenologiaan ja kehollisuuteen perustuva tutkimus 15–16-vuotiaiden nuorten toivon kokemuksista heidän jokapäiväisessä elämässään. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Jyrhämä, R. 2002a. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 236. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jyrhämä, R. 2002b. Voiko opetusharjoittelua ohjata tieteellisesti? Didacta Varia 7 (2), 51–56.
- Järvelä, H., Keinänen, A., Nuutinen, P. & Savolainen, E. 2004. Huumori opettajan työvälineenä. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Järvilehto, T. 1995. Mikä ihmistä määrää? Ajatuksia yhteistyöstä, tietoisuudesta ja koulutuksesta. Oulu: Pohjoinen.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 258 – 274.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.
- Kaikkonen, P. 2002. Aineenopettajaksi soveltuvuuden mittaaminen ja soveltuvuuskokeen funktiot. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Tutkimuksia 74. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 138–146.
- Kaikkonen, P. 2005. Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus- työ, oppiminen ja kasvat. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kaikkonen, S. 1999. Lukiolaisten kokonaispersoonallisesta kouluviihtyvyydestä ja sen yhteydestä arvoihin ja humanisaatioon. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kaila, E. 1982. Persoonallisuus. Helsinki: Otava.
- Kamppinen, M. 1999. Enkelten aika. Aikakäsityksistä ja elämän tarkoituksesta. Helsinki: Loki- Kirjat.
- Kansalaiskasvatuksen Keskuksen vuosikirja 1986. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus, 62–66.
- Kansanen, P. 1989. Kvalifikaatio – opettajankoulutuksen elinehto. Opettajankoulutuksen teoreettisen mallin kehittelyä. Kasvatus 20 (1), 17–27.

- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja: opetus 21. vuosisadan ammattina Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 40–51.
- Kansanen, P. 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanhut ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51. Tampere: Tammer-paino, 9–23.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja se ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Helsinki: Helsingin yliopisto, 45–50.
- Kansanen, P. 1998. Mitä jäljellä kasvatus- ja opetusopista? Kasvatus 29 (2), 156–165.
- Kansanen, P. 1999. Teachin as teachin-studying-learning interaction. Scandinavian Journal of Education Research, 43 (1), 88–89.
- Kansanen, P. 1999a. Mitä on didaktiikka? Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Tutkimuksia 203. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto, 5–16.
- Kansanen, P. 2000. Pedagogisen ajatteluni kehitys – itsenäisyyden illuusio. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri & Y. Yrjönsuuri. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Juva: PS-Kustannus. 61–107.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers’ pedagogical thinking. Theoretical landscapes, Practical Challenges. New York: Peter Lang.
- Kant, I. 1990. Siveysopilliset pääteokset. Helsinki: WSOY.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–60.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 2002. Opettajan ammatin suosio ja opettajaksi hakeutumiseen liittyvät ongelmat. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Tutkimuksia 74. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 46–58.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuureiden ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa. Aikuiskasvatus 26 (2), 96–103.
- Kaukonen, E. 1979. Tieteen tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista: Tieteensosiologinen tarkastelu. Katsauksia ja keskustelua 12/1979. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Kauppi, R. 1978. *Philosophia perennis ja sen merkitys ihmiselle*: Erik Ahlman – luento Jyväskylän yliopistossa 11.5.1977. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppi, R. 1991. *Elinikäisestä kasvatuksesta*. Teoksessa R. Raivola & E. Ropo (toim.) *Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen*. XII kasvatustieteen päivät Tampereella 22.–24.11.1990. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kauppi, R. 1992. *Philosophia perennis ja sen merkitys ihmiselle*. Toinen filosofia. Mitä on filosofia perennis? Teoksessa T. Klemola (toim.) *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XXI*. Tampere: Tampereen yliopisto, 1–19.
- Kauppinen, A. 2004. Sartre, Husserl ja minä. Esipuhe teoksessa J-P. Sartre *Minän ulkoisuus* Helsinki: Tutkijaliitto, 9–56.
- Kemppinen, L. 2006. *Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet*. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Juva: PS-Kustanus, 13–52.
- Ketonen, O. 1981. *Eurooppalaisen ihmisen maailmankatsomus*. Porvoo: WSOY.
- Kierkegaard, S. 1993. *Päättävä epätieteellinen jälkikirjoitus*. Porvoo: WSOY.
- Kiesiläinen, L. 1998. *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Helsinki : Arator.
- Kilpiäinen, S. 2008. *Sivistys korkeakoulussa*. Teoksessa P. Nummela, M. Friman, O. Lampinen & M. Volanen *Ammattikorkeakoulut ja sivistys*. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 34, 77–88.
- Kivinen, K. 1998. *Äänetön ammattitaito pätevyyden osatekijänä. Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Opetushallitus, Arviointi 2/1998*. Helsinki: Yliopistopaino, 72–82.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. *Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kiviniemi, K. 2000. *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihanke (OPEPRO) selvitys 14*. Helsinki: Hakapaino.
- Kiviniemi, K. 2002. *Opettajuuden muuttuminen ja opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutuksen valinnoille*. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Tutkimuksia 74*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 32–45.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.
- Knuuttila, S. 1983. *Johdanto teokseen Aristoteles Nikomakhoksen etiikka (I–III,V–VII,X,6–9)*. Helsinki: Gaudeamus.
- Knuuttila, S. 2003. *Aristoteles*. Teoksessa P. Korkman & M. Yrjönsuuri (toim.) *Filosofian historian kehityslinjoja*. Helsinki: Gaudeamus, 57–76.

- Knuuttila, S. 2003. Mitä uskonnonfilosofia on? Teoksessa T. Helenius, T. Koistinen & S. Pihlström (toim.) Uskonnonfilosofia. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000-sarja. Porvoo: WSOY.
- Koiranen, T. Husso, M.-L. & Korpinen, E. (toim.) 2008. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008.
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Kolu, U. 2000. Elämäni opettajana. Teoksessa A. Berghäll, K. Båsk, K. Harra, R. Itälä, E. Lahdes, M.-L. Nissilä & C. Åminne (toim.) Elinikäinen oppija – Livslångt lärande. Jyväskylä: Ps-kustannus, 107–126.
- Komonen, K. 2008. Ammatillisen kohtaamisen rakentuminen nuorten työpajatoiminnassa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 10 (3), 26–37.
- Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?". Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Studies in Education, Psychology and Social Research 210. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kontula, A. 2005. Rexi on homo ja opettajat hullui. Helsinki: Ajatus.
- Korkman, P. & Yrjönsuuri, M. (toim.) 1998. Filosofian historian kehityslinjoja. Helsinki: Gaudeamus.
- Koro-Ljunberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. Kasvatus 36 (4), 274–284.
- Koski, T. 1991. Liikunta ja kehollisuus perenniaalisessa filosofiassa: fenomenologinen tutkimus liikunnan merkityksestä ihmisen kokonaistumisessa. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XVII. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koski, T. 2000. Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä: filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja zen-budo. Tampere: Tampere University Press.
- Koskiahho, B. 1990. Ohi, läpi ja reunojen yli. Tutkimuksenteon peruskysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Krokfors, L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: WSOY, 47–62.
- Krokfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Jyväskylä: Atena, 66–88.
- Kroksmark, T. 1995. Teaching and Teachers' "Didaktik": Outlines for a Phenomenographic Description of Teachers' Teaching Competence. Studies in Philosophy and Education 14 (4), 365–382.
- Kuhn, T. 1994. Tieteellisen vallankumouksen rakenne. Helsinki: Art House.
- Kukkonen, H. 1994. Opettajana toimimisen lähtökohdista sosiaali- ja terveydehoitoalan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa-matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja: A21/1994. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kurki, L. 1995. Miten ymmärrän heuristisen tutkimuksen. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B, n:o 13 Tampere: Tampereen yliopisto, 119–132.
- Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö: personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: SoPhi

- Kurtakko, K. 1985. Persoonallisuus, identiteetti, minuus. Näkökulmia persoonallisuuden kasvatukseen. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu.
- Kurtakko, K. 1984. Johdatus persoonallisuuden kasvatukseen. Teoksessa K. Kurtakko (toim.) Persoonallisuuden kasvatusta koulussa. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja C 6. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu, 2–12.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Kusch, M. 1988. Merkki vai kuva – Husserl, Heidegger ja Gadamer kielen ja maailman suhteesta. Teoksessa M. Kusch & J. Hintikka. Kieli ja maailma. Oulu: Pohjoinen, 9–122.
- König, E. 1975. Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München: Wilhelm Fink.
- Laes, T. 2002. Opettajaksi ja sotilaaksi pyrkivät miehet psykometrisessä vertailussa. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Tutkimuksia 74. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 99–118.
- Lahdes E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1982. Koululaisen oppituloksiin vaikuttavista tekijöistä. Kavatus 13 (2), 102–112.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 2000. Peruskoulun didaktiikan malleja ja teorioita. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri & Y. Yrjönsuuri Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Juva: PS-kustannus, 109–148.
- Lahikainen, A. & Pirttilä-Backman, A-M. (toim.) 1998. Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Otava.
- Lahikainen, A. 2000. Sosiaalipsykologian perusteet. Helsinki: Otava.
- Lahtonen, M. 2004. Dialogia ja yhdessä oppimista: Osallistava kehittäminen ICT-palvelu yrityksissä. Teoksessa M. Ruhonen, A. Kasvio, T. Kultanen, M. Lahtonen, J. Lehtonen, & T. Vanne Tietoyritysten muuttuvat työkuulttuurit. Tampere: Tampere University Press.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1998. Ajattelukirja filosofiaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 1993. Aistillisuus, keuhollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 1995. Filosofia dialogina. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Filosofia koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta. Helsinki: Painatuskeskus, 70–108.
- Laine, T. 1997. Kohtaamisen näkökulmia. Teoksessa R-L. Heikkinen & T. Laine (toim.) Hoitava kohtaaminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopisto, 235–254.
- Laine, T. 2001. Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 119–142.

- Laine, T. 2003. Maailmalle avautumisen syntyperät. Teoksessa L. Kakkori (toim.) Katseen tarkentaminen. Kirjoituksia Martin Heideggerin olemisesta ja ajasta. SoPhi 71. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lapinoja, K. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus.
- Lapintie, K. 1983. Johdatus tieteenfilosofiaan. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu no 7. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Lassila, O-P. 1987. Vapaa ihminen. Etiikan filosofinen perustelu Jean-Paul Sartren ajattelussa. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Laulaja, J. 1981. Kulaisen säännön etiikka. Lutherin sosiaalietiikan luonnonoikeudellinen perusstrukturi. Helsinki: Missiologian ja ekumeniikan seura.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Launonen, L. 2003. Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näköala kasvatusajattelun muutokseen. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Kokkola : Chydenius-instituutti, 35–43.
- Lauriala, A. 1990. Opettajankoulutuksen merkitys opettajaksi oppimisessa: uran eri vaiheissa olevien opettajien arviointia koulutuksesta opettajan työn asettamien haasteiden valossa. Teoksessa P. Hakkarainen, A. Järvinen, & A. Nuutinen (toim.) Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä. Teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 58. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 57–81.
- Lehtinen, T. 2002. Eksistentiaalisuus. Vapauden filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus- ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. 1994. Uuteen koulutusajatteluun. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. 2002. Tieto oppiminen sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan. Helsinki: WSOY.
- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 1. – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21/1994. Tampere: Tampereen yliopisto, 213–236.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2 – Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8. Tampere: Tampereen yliopisto, 29–55.
- Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14. Tampere: Tampereen yliopisto, 123–156.

- Lehtovaara, J. 2001. What Is It – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education, 141–176.
- Lehtovaara, M. 1994. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lehtovaara, M. 1994. Tieto itsestä yksilön merkitysten kokonaisuudessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa osa 1. – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21/1994. Tampere: Tampereen yliopisto, 57–79.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1992. Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa? Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Leppisaari, I. 2000. Aikuisen kasvu ja oppiminen kirkossa Suomen evankelis-luterilaisen kirkon käsitys aikuiskasvatuksesta, aikuisten oppimisesta ja opettamisesta vuosina 1958–1990 käydyn asiantuntijakeskustelun pohjalta Oulu: Oulun yliopisto.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Levinas, E. 1996. Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Toisen jälki. Tampere: Gaudeamus.
- Lindberg, J. 2005. Tieto-oppi. Helsinki: WSOY.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Linell, P. 1990. The Power of Dialogue Dynamics. Teoksessa I. Markova & K. Foppa (toim.) *The Dynamics of Dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, 147-177.
- Lopez, J. & Potter, G. 2002. After Postmodernism: The New Millenium. Teoksessa J. Lopez & G. Potter (toim.) *After Postmodernism. An Introduction to Critical Realism*. London & New York: The Atholone Press, 3–18.
- Luckmann, T. 1990. Social Communication, Dialogue and Conversation. Teoksessa I. Markova & K. Foppa (toim.) *The Dynamics of Dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, 45–61.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Lundgren, S. 1998. Juutalainen sosialismi ja sionismi. Teoksessa T. Harviainen & K-J. Ilman (toim.) *Juutalainen kulttuuri*. Helsinki: Otava, 196–206.
- Luukkainen, O. 1998. Tulevaisuuden tekijät: uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena.

- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opepro) selvitys 15. loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere:Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 143–204.
- Lytard, J-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- MacIntyre, A. 2004. Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus. Helsinki: Gaudeamus.
- Mahony, P. & Hextall, I. 2000. Reconstructing Teaching. Standards, performance and accountability. London: RoutledgeFalmer.
- Mannermaa, M. 1994. Mahdollisuuksien murrosaika. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) Maailma muuttuu, muuttuuko aikuiskoulutus? Opetus 2000. Juva: WSOY, 11–29.
- Markova, I. & Foppa, K. 1991. Asymmetries in Dialogue. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Markova, I. 1990. A Three-Step Process as a Unit of Analysis in Dialogue. Teoksessa I. Markova & K. Foppa (toim.) The Dynamics of Dialogue. New York: Harvester Wheatsheaf, 129–146.
- Martola, N. 1998. Juutalainen mystiikka ja hasidismi. Teoksessa T. Harviainen & K-J. Iilman (toim.) Juutalainen kulttuuri. Helsinki: Otava, 125–144.
- Maslow, A. 1993. The Farther Reaches of Human Nature. New York: Arkana.
- McAdams, D. 2005. The Person. A New Introduction to Personality Psychology. New York: Wiley.
- McCellan, J. 1976. Philosophy of Education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- McGrath, A. 1999. Kristillisen uskon perusteet. Johdatus teologiaan. Helsinki: Kirjapaja.
- McLaren, P. 2001. Rajakiistoja. Multikulttuurinen narratiivi, identiteetin rakentuminen ja kriittinen pedagogiikka postmodernissa Amerikassa. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren (toim.) Kriittinen Pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 153–152.
- Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja osaamisvaatimukset. Helsinki: Edita.
- Metsämuuronen, J. 1999. Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveysalan työssä ja ammatillisessa koulutuksessa. Aikuiskasvatus 19 (2), 140–150.
- Metsämuuronen, J. 2001. Sosiaali- ja terveysalan tulevaisuutta etsimässä. Helsinki: International Methelp.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa

- Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Mikkola, A. 2002. Valintatiedoista tietoihin valintoihin. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Tutkimuksia 74. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 18–23.
- Moran, D. 2000. Introduction to Phenomenology. London & New York: Routledge.
- Moustakas, C. 1990. Heuristic Research: Design, Methodology and Applications. Newbury Park, CA: Sage.
- Munter, H. 1998. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 66–86.
- Murdoch, I. 1971. The Sovereignty of Good. London: Routledge & Kegan Paul.
- Murphy, N. 1997. Anglo-American Postmodernity. Philosophical Perspectives on Science, Religion, and Ethics. Boulder, CO: Westview Press.
- Mäkinen, O. 2004. Moderni, toisto ja ironia. Søren Kierkegaardin estetiikan aspekteja ja Joseph Hellerin Catch-22. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mäki-Opas, A. 1999. Murtuneet siivet. Auttamisen ja muuttumisen mahdollisuudet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Määttä, K. 1991. Opetustyön perusteet. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julk. 33. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Määttänen, P. 1995. Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin. Helsinki: Gaudeamus.
- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteenä. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Nancy, J-L. 1998. Heideggerin "alkuperäinen etiikka". Helsinki: Loki-Kirjat.
- Naskali, P. 1992. Koulukasvatus kasvatustieteen itseymmärryksen muotona. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä; 18. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Niemi, H. 1986. Opettajan persoonallisuuden merkitys koulutyössä. Teoksessa E. Kähkönen ja M. Pyysiäinen (toim.) Opettaja: tulevaisuuteen kasvattaja. Jyväskylä: Gummerus, 81–93.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 65–99.
- Niemi, H. 1991. Uskonnon didaktiikka. Oppilaista elämän subjekteja. Helsinki: Otava.
- Niemi, H. 1998. Uskonnonopettajan tehtävä muutoksen keskellä. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä, (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 440–457.
- Niemi, H. 1999. What is a Moving Horizon? Teoksessa H. Niemi (toim.) Moving Horizons in Education. International Transformations and Challenges of Democracy. Department of Education. Helsinki: University of Helsinki, 1–15.

- Niemi, P., Nurmi, J.-E. & Vauras, M. 1986. Johdatus persoonallisuuden psykologiaan. Psykologian laitoksen opintomonisteita 4. Turku: Turun yliopisto.
- Nieminen, J. 1995. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 29–38.
- Nieminen, S. 1984. Teachers' Perception of Mental Health, Its Relationship to Their Mental Health and to Changes Thereof. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 27. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) 2002. Nykyajan filosofia. Helsinki: WSOY.
- Niiniluoto, I. & Saarinen, E. 1989. Filosofia muutoksen tilassa. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, VII-XXVII.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Keuruu: Otava.
- Niiniluoto, I. 1983b. Kasvatustieteestä ja sen edistymisestä: Tieteenfilosofisia hajahuomioita. Teoksessa J. Luukkonen & T. Viitala (toim.) Onko kasvatustiede edistynyt? Raportti Ristijärvellä 24.–26.3.1983 pidetystä seminaarista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 9. Oulu: Oulun yliopisto, 53–66.
- Niiniluoto, I. 1984a. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus: Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984b. Is Science Progressive? Dordrecht: Reidel.
- Niiniluoto, I. 1993. Rationaalinen maailmankatsomus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia elämäntutkimuksen muodostamiseen. Helsinki: Gaudeamus, 49–67.
- Niiniluoto, I. 1994a. Moderni ja postmoderni kulttuuri. Teoksessa I. Niiniluoto Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava, 319–337.
- Niiniluoto, I. 1994b. Humanismi maailmankatsomuksena. Teoksessa I. Niiniluoto Järki, Arvot, Välineet. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1996. Informaatio, tieto ja yhteiskunta: Filosofinen käsitteanalyysi. 5. täydennetty painos Helsinki: Edita.
- Niiniluoto, I. 2000. Filosofia. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen tieteen historia. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Porvoo: WSOY, 178–223.
- Niiniluoto, I. 2000b. Onko menneisyys todellista? Teoksessa S. Pihlström, A. Siitonen & R. Vilkkonen (toim.) Aika. Helsinki: Gaudeamus, 246–261.
- Niiniluoto, I. 2004. Persoona-kollokviön alkusanat. Teoksessa J. Kotkavirta & P. Niemi (toim.) Persoona. SoPhi 84 Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niskanen E. 1990. Personality as an Educational Phenomenon. Department of Education of University of Helsinki. Research bulletin 75. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nissinen, V. 1997. Varusmiesten johtamiskoulutuksen perusteet. Transformational Leadership-mallin soveltaminen sotilaskoulutukseen. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Nissinen, V. 2001. Military Leadership: Critical Constructivist Approach to Conceptualizing, Modelling and Measuring Military Leadership in Finnish Defence Forces. Helsinki: Finnish National Defence College
- Nissinen, V. 2004. Syväjohtaminen. Helsinki: Talentum.

- Noddings, N. 2001. The Caring Teacher. Teoksessa V. Richardson (toim.) Handbook of Research on Teaching. Washington DC: American Educational Research Association, 99-105.
- Nonaka I. & Takeuchi H. 1995. The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. California Management Review. Vol 40 (3), 40 – 54.
- Nordin, S. 1999. Filosofian historia. Länsimaisen järjen seikkailut Thaleesta postmodernismiin. Oulu: Pohjoinen.
- Novak, D. 1992. Buber and Tillich, Journal of Ecumenical Studies, Vol. 29 (2), 159–174.
- Novak, D. 2000. Covenantal Rights: A Study in Jewish Political Theory. Ewing, New Jersey: Princeton University Press.
- Numminen, J. 1995. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 29–35.
- Nurmi K. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 28. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nurmi, S. 1994. Katsomukset kohtaavat. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas-kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
- Ojanen, S. 1989. Esipuhe. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/89. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusehdojen kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 99. Saarijärvi: Palmenia.
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaamisesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 11–22.
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus: filosofisia valituksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Ott, H. 1978. Jumala. Helsinki: Kirjaneliö.
- Paavola, S. 1998. Abduktiivinen salapoliisimetodologia – Esimerkkinään Semmelweisin lapsivuodekuumeitutkimukset. Ajatus 55, 211–239.

- Pakkanen, M. 2002. Dialogisuus opettajaksi kasvamisen haasteena. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 241–263.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pehkonen, E. & Pietilä, A. 2002. Uskomukset oppimisen ja opettamisen piilovaikuttajina – Esimerkkinä matematiikanopetus. Teoksessa: E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turku: Turun yliopisto, 39–62.
- Peltonen, A. 1981. Ihmiskäsityksen merkitys ja käyttö kasvatuksessa. Kristillinen kasvatus 16 (1), 16–19.
- Peltonen, J. 1997. Sosialisaatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisaatio. Helsinki: Gaudeamus, 14–31.
- Peltoranta J. 2001. Kilpaile tai syrjäydy. Nokia-johtoisen Suomen koulutuspolitiikkaa? Opettaja 39/2001.
- Pelttari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset. Helsinki: STAKES.
- Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Oulun yliopisto: Oulu.
- Perlman, L. 1990. Buber's Anti-Kantianism. AJS Review, Vol 15 (1), 95–108.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena -johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Oppivelvollisille tarkoitettun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. Etiikan teorioita. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, J. 1993. Esipuhe teokseen M. Buber Minä ja sinä. Helsinki: WSOY, 7–21.
- Pihlaja, J. 2004. Tutkielman ongelmia ratkaisemaan. Lahti: Soceda.
- Pihlström, S. 2003. Filosofinen tieto – tietoa ihmisluonnosta. Teoksessa P. Räsänen & M. Tuohimaa (toim.) Filosofinen tieto ja filosofian taito. Tampere: Tampere University Press, 180–202.
- Pirttilä, I. 1991. Tiede yhteiskunnallisena objektina ja subjektina. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 50/1991. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pitkäniemi, H. 1995. Kognitiivis-mediatiivisen paradigman soveltaminenopetusvaikutuksen tutkimuksessa. Luokkahuoneprosessit, oppijatulkinnat ja oppiminen yhteiskunnallisen oppiaineen kontekstissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 22. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pohjanen, J. 1992. Kello on 8.00. Mutta mitä on aika? Pyrkimyksiä ajan sosiologiseen ymmärtämiseen. Oulu: Oulun yliopisto.
- Polanyi M. 1962. Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. Chicago: University of Chicago Press.

- Polanyi, M. 1985. *The Tacit Dimension*. New York: Peter Smith.
- Popper, K. 1995. *Arvauksia ja kumoamisia. Tieteellisen tiedon kasvu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puhakainen, J. 1995. *Kohti ihmisen valmentamista. Holistinen ihmiskäsitys ja sen heuristiikka urheiluvalmennuksen kannalta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Puhakainen, J. 2000. *Persoonan puolustaja. Lauri Rauhala ihmistutkimuksen pioneerina*. Helsinki: LIKE.
- Puolimatka, T. 1997. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1998. *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002a. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2002b. *Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteoriat*. *Kasvatus* 33 (5), 466 - 474.
- Purhonen, H. 1988 *Muuttuva ihminen. Carl Rogersin filosofinen antropologia*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura 158.
- Pursiainen, T. 1994. *Syvyys syvyydelle*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pursiainen, T. 1997. *Isänmaallisuus. Keskinäinen osakkuus ja kepeyden filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pursiainen, T. 1998. *Yleisten merkityshorisonttien katoaminen*. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 203–246.
- Päivänsalo, P. 1971. *Kasvatuksen tutkimuksen historia suomessa vuoteen 1970*. Helsinki: Ylioppilastuki.
- Päivänsalo, P. 1982. *Kasvatuksen tutkimuksen olemuksesta*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma. 2007. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Pöyhönen, V. 1977. *Kasvatus ihmisyyteen*. Teoksessa V. Pöyhönen & S. Huhta (toim.) *Kasvatus ihmisyyteen*. Juva: WSOY, 12–44.
- Raatikainen, P. 2001. *Mitä oli analyyttinen filosofia?* *Ajatus* 58, 189–217.
- Raatikainen, P. 2005. *Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa?* Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 39–61.
- Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. *Osaaminen tietoyhteiskunnassa*. Sitra 180. Helsinki: Sitra.
- Raivola, R. 1997. *Koulun ja koulutuksen yhteiskunnallinen relevanssi*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen — oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. *Arviointi* 3. Helsinki: Opetushallitus, 19—38.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. *Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa*. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 11–28.

- Rasinen, T. 2006. Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen: koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulu-kulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Juva: PS-kustannus, 175–185.
- Rauhala, L. 1975. Filosofinen ja empiirinen ihmisen tutkimus. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 14 (6), 641–649.
- Rauhala, L. 1984. Rakkaudesta merkityssuhteena. Teoksessa E. Saarinen, L. Alanen & I. Niiniluoto (toim.) *Rakkauden filosofia*. Helsinki: WSOY, 47–55.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta* vol.41. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauhala, L. 1993. Filosofinen ihmiskäsitys empiirisen ihmistutkimuksen ja auttavan toiminnan perustana. *Hoitotiede* 5 (3), 98–109.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, M. 1983. Persoonallisuus tutkimuksen ja opetuksen näkökulmasta. *Kasvatus* 2/1983, 96–106.
- Rauste-von Wright, M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Helsinki: Kirjastopalvelu, 115–141.
- Rautkorpi, T. 2006. Dialogi yhteiskehittelyn näyttämöllä. Teoksessa M. Volanen, M. Friman, O. Lampinen & P. Nummela (toim.) *Ammattien kutsu. Ammattikorkeakoulut ja estetiikka*. Opetusministeriön julkaisuja 2006:18. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reale, G. 1987. *From the Origins to Socrates. A History of Ancient Philosophy*. Albany: State University of New York Press.
- Rinne, R. & Kivinen, I. 1994. Työelämän vaatimukset ja koulutuksen arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Helsinki: Opetushallitus, 91–101.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. *Julkaisuja C44*. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R. 1985. Persoonallisuuskäsitykset Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900-luvulla. Teoksessa K. Kurtakko (toim.) *Persoonallisuus, identiteetti, minuus. Näkökulmia persoonallisuuden kasvatukseen*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja C 7. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu, 1–22.
- Rinne, R. 1988. Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassa olevaan tutkimuskäytäntöön. Teoksessa K. Immonen (toim.) *Tieteen historia –*

- tieteen kritiikki. Turun yliopiston historian laitos. Julkaisuja n:o 19. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R. 1994. Opettajuuden ideologiat ja käytäntö: opettaja koulutushistoriallisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opettamisesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja B:47. Turku: Turun yliopisto, 61–76.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuiskasvatus* 23 (2), 152–157.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Robertson, E. 1987. Teaching and Related Activities. Teoksessa M. Dunkin (toim.) *The International Encyclopedia of Teacher and Teacher Education*. Oxford: Pergamon press, 15-18.
- Robinson, R. 1996. Elenchus. Teoksessa J. Prior (toim.) *Socrates: Critical Assesments. The Socratic Problem and Socratic Ignorance*. New York: Routledge, 9-19.
- Rogers, C. 1980. *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. 1983. *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.
- Ropo, E., Lindén J., Syrjäläinen E. & Värri V-M. 2001. Koulun ja opettajuuden haasteista. Teoksessa E. Ropo (toim.) 2001. Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A. 24. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Royce, J. & Powell, A. 1983. *Theory of Personality and Individual Differences: Factors, Systems and Processes*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. 2. uud. painos. Ammattikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1998. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2002a. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Arene, 108 – 127.
- Ruohotie, P. 2002b. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 13–45.
- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 (1), 4–11.
- Ruohotie, P. 2004. Työelämän osaamistarpeet. Teoksessa J. Keskitalo (toim.) *Työelämä osana insinööriopintoja*. Hämeen ammattikorkeakoulu: Hämeenlinna.
- Ruohotie, P. 2005b. Korkeakoulutettuja asiantuntijoita työelämään. Teoksessa T. Hirvikoski & N. Laukkanen (toim.) *Vaikuttavuuden väylällä*. Hamina: Laurea-ammattikorkeakoulu, 211–230.
- Ruohotie, P. 2005c. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruokanen, T. 1989. *Talonpoikain Paavo – herättäjä Ruotsalainen*. Porvoo: WSOY.
- Russell, B. 1992. *Länsimaisen filosofian historia 1*. Helsinki: WSOY.

- Räihä, P. & Kari, J. (toim.) 2002. Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 74. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räihä, P. & Kari, J. 2002. Valintakoetutkimuksen merkitys opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Tutkimuksia 74. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–17.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Juva: PS-Kustannus, 205–235.
- Räsänen, A. 1998. Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa A. Räsänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus, 9–20.
- Räsänen, H. 1995. Työvoimakoulutuksen tuloksellisuus. Työllisyys, ammatillisuus, kohdentuminen. Työpoliittinen tutkimus nro 96. Helsinki: Työministeriö.
- Räsänen, J. 1998. Kehityksen ulottuvuuksia. Kehityssuuntautunut oppiminen ja – arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räsänen, P., Arikoski, P., Mäntynen, P. & Perttula, J. (toim.) 1999. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Saarin, E. 1984. Sartrelainen ihmiskäsitys – taideteos vai teoria. Ajatus 41, 183–198.
- Saarin, E. 1986. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. WSOY: Helsinki.
- Saarin, E. 2002. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarin (toim.) Nykyaajan filosofia. Helsinki: WSOY, 215–260.
- Saaristo, K. & Jokinen, K. 2004. Sosiologia. Helsinki: WSOY.
- Saarnivaara, M. 2002. Tekstin synty ja metodologinen avaus – Lähtökohtana eletty kokemus. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 115–173.
- Sahakian, W. 1972. History of Philosophy. New York: Barnes & Nobles.
- Salmi, P. 2001. Seurakuntien hengellistä työtä tekevien työmotivaatio. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salo, K. & Kinnunen, U. 1993. Opettajien työstressi: työn, stressin ja terveyden seuranta tutkimus 1983–1991. Työelämän tutkimusyksikön julkaisuja 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sarja, A. 2003a. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaamisessa. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 73–78.
- Sarja, A. 2003b. Dialogioppiminen pienryhmässä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaamisessa. Suomen

- harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 85–100.
- Sartre, J-P. 1965. Eksistentialismikin on humanismia. Teoksessa J-P. Sartre *Esseitä I*. Helsinki: Otava, 7–58.
- Sartre, J-P. 1966. *Being and Nothingness. An Essay on Phenomenological Ontology*. New York: Washington Square Press.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailman tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteenfilosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol XXXIII. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Schmitt, C. 2001. Perenniaallinen filosofia Augustino Steucosta Leibniziin. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 1, 28–39.
- Schrekenberg, W. 1982. Vom "guten" zum "besseren" Lehrer. Über Eignung und Leistung von Lehrern. Düsseldorf: Schwann.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. 2005. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Tammi.
- Senge, P. 2001. Esipuhe. Teoksessa W. Isaacs Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Helsinki: Kauppakaari.
- Shor, I. & Freire, P. 1987. *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*. Basingstoke, Hampshire : Macmillan Education.
- Shusterman, R. 2000. *Performing Live. Aesthetic Alternatives for the Ends of Art*. Ithaca, London: Cornell University Press.
- Shusterman, R. 2001. Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka. Tampere: Gaudeamus
- Siitonen, A. & Halonen, I. 1997. Ajattelu ja argumentointi. Juva: WSOY.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulun opettajankoulutuslaitos. Oulu: Oulun Yliopistopaino.
- Siljander, P. 1995. Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin. Opintomoniste. Täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto-opetus. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. (toim.) 1997a. Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. 1997b. Kasvatuksen teorian historian kehitystrendejä – katkelma eurooppalaista traditiota. Kasvatus 28 (4), 338–348.
- Siljander, P. 2001. Johann Friedrich Herbart kasvatusteoreetikkona – hallinta, kasvattava opetus, kuri. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 277–294.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- Sikkelä, R. 2003. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjaamisessa Teoksessa R. Sikkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaamisessa*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 79–84.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen luno: retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 55–73.
- Skinnari, S. & Toiskallio, J. 1994. Miksi kasvatuksen filosofiaa? Turku: Turun yliopisto.

- Skinnari, S. 1980. Yliopiston kasvatustehtävästä. Kasvatusfilosofinen näkökulma maamme korkeakoulupedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Skinnari, S. 1994. Kasvatusfilosofia ja kasvatuksen tavoitteet. Teoksessa S. Skinnari & J. Toiskallio Miksi kasvatuksen filosofiaa. Turku: Turun yliopiston täydennyskeskus.
- Skinnari, S. 2001. Ihmiseksi kasvamisen tavoite 2000-luvun haasteena – voimmeko kehittyä viisaammiksi, vapaammiksi ja vastuullisimmiksi. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmoderniin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama, 501–528.
- Skinnari, S. 2002. Opettajuuden etiikka tulevaisuuden maailmassa. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71. Turku: Turun yliopisto, 203–234.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Smith, B. 1987. Definitions of teaching. Teoksessa M. Dunkin (toim.) The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pergamon, 11–15.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. & Shacklock, G. 2000. Teachers' Work in a Globalizing Economy. London: Falmer Press.
- Sokolowski, R. 2000. Introduction to Phenomenology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan. Max Schelerin kasvatusfilosofiaa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Soulen, K. 2006. Talking with Christians: Musings of a Jewish Theologian. Reviewed by R. Kendall Soulen The Christian Century 2/21/2006, Vol 123 (4), 67–71.
- Spiegelberg, H. 1982. The Phenomenological Movement. A Historical Introduction. Nijhoff: The Hague.
- Steiner, G. 1997. Heidegger. Enää vain Jumala voi meidät pelastaa. Martin Heideggerin Spiegel-haastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustieteen ajatus tässä ajassa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 25–38.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 31. Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Taalas, M. 1995. Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammatillisten aikuistutkimusten kehittäminen. Kasvatustieteiden

- tutkimuslaitoksenjulkaisusarja A. Tutkimuksia 62. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tahvanainen, I. 1999. Opettajan kasvatustietoisuuden filosofinen perusta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Takala, T. 1983. Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. *Acta Universitatis Tamperensis* A:151. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tamminen, T. 2004. Olipa kerran lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Tannen, D. 1999. *The Argument Culture. Stopping America's War of Words*. New York: Ballantine Books.
- Teinonen, S. 1999. Teologian sanakirja: 7400 termiä. Helsinki: Kirjapaja
- Tella, S. & Harjanne, P. 2004. Kielididaktiikan nykypainotuksia. *Didacta Varia*. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Vol. 9 (2) Helsinki: Helsingin yliopisto, 28–29.
- Tencku, J. 1981. Vanhan- ja keskiajan moraalifilosofian historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Teologisen tiedekunnan opinto-opas 2006–2007. 2006. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Maarianhamina: Mermerus.
- Thesleff, H. 1998. Platon ja platonismi. Teoksessa P. Korkman & M. Yrjönsuuri (toim.) *Filosofian historian kehityslinjoja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tillich, P. 1984. *Systematic Theology*, vol. 1, Reason and Revelation; Being and God. London: SCM Press
- Tirri, K. & Ubani, M. 2005. Teologian ylioppilaiden uskonalle ja spiritualiteetille antamat merkitykset. *Teologinen aikakauskirja* 110 (3), 238–246.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 43. vuosikerta*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 203–225.
- Tirri, K., Husu, J. & Kansanen, P. 1999. The Epistemological Stance Between the Knower and the Known. *Teaching and Teacher Education* 15 (8), 911–922.
- Toikka, K. 1982. Kvalifikaatio ja työn vaatimukset koulutuksen suunnittelun lähtökohtana. *Julkaisusarja B* 18. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Toikka, K. 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. *Julkaisusarja B* 25. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Toiskallio J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy viisauden. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, opimiseen kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 445–470.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turku: Turun yliopisto.
- Toiskallio, J. 1994. Mihin opettajaa tarvitaan? Käytännöllinen viisaus opetustyön haasteena. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajaksi*

- kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 23–40.
- Toom, A. 2006. Tacit Pedagogical Knowing at the Core of Teacher's Professionalism. Helsinki: Yliopistopaino.
- Torkki, J. 2007. Puhevalta: kuinka kuulijat vakuutetaan. Helsinki: Otava.
- Torvinen, J. 2007. Musiikki ahdistuksen taitona. Filosofinen tutkimus musiikin eksistentiaalis-ontologisesta merkityksestä. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Totro, T. 1980. Humanistinen liike kasvatuksen kehyyksensä. *Lectio praecursoria*. 5.5.1979. Teologinen aikakauskirja 85 (1), 28–32.
- Totro, T. 1984. Työnohjauksen kasvatuksellinen viitekehys. Teoksessa K. Aalto (toim.) *Työnohjaus- ammatillisen kasvun avain*. Hämeenlinna: Kirjapaja, 233–253.
- Tukiainen, A. 1999. Etiikka ja filosofia. Eräiden Wittgensteinin näkemysten kritiikkiä. Helsinki: Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 3.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turner, F. 1995. *The Culture of Hope. A New Birth of the Classical Spirit*. New York : The Free Press.
- Turunen, K. 1998. Minusta näyttää – Johdatus reflektiiviseen filosofiaan. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K., Wilenius, R. & Paakkola, E. 1994. *Mitä on filosofia?* Jyväskylä: Atena.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387–398.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Tähkä, R. 1989. Psykoanalyttinen näkökulma ajan kulumiseen. Teoksessa P. Heiskanen (toim.) *Aika ja sen ankaruus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tähtinen, J. 1994. Opettajankoulutuksen muutoksen taustaksi. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajaksi kasvaminen*. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turku: Turun yliopisto, 1–20.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 83–107.
- Ubani, M. 2005. Spirituaalinen maailmasuhde: Spirituaalinen kokeminen Buberin todellisuuskäsityksen valossa. Teologinen aikakauskirja 110 (4), 321–331.
- Ubani, M. 2007. *Young, Gifted and Spiritual—The Case of Finnish Sixth-Grade Pupils*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. 1980. *Miten kuvaan opetustapahtumaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979–1989. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. 1996. Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. 1999. Didaktiikka ja opetuksen laatu. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Uusikylä, K. 2006a. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus.
- Uusikylä, K. 2006b. Lahjakkuuden siunaus ja kirous. *Duodecim* 2006; 122 (23), 2893–2898.
- Uusikylä, K. ja Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. 1998. Lahjakkuus – Avain hyvään ja pahaan. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Muutosagentti. Jyväskylä: Atena, 148–165.
- Vaherva, T. 1981. Aikuiskoulutuksen ihmiskuva. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. Helsinki: Kansalais- ja työväenopistojen liitto.
- Vainionpää, J. 2006. Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa *Acta Universitatis Tamperensis* 1133 Tampere: Tampere University Press.
- Van Manen, M. 1991. *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- Varto, J. 1991a. Heidegger ja salaisuus. Teoksessa M. Heidegger Silleen jättäminen. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol XIX*. Tampere: Tampereen yliopisto, 3–17.
- Varto, J. 1991b. Nuoruuden viisaus ja muita kirjeitä peruskysymyksestä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol XV*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1992. Filosofia ja perenniaalinen filosofia. Eräitä systematiikan kysymyksiä. Teoksessa T. Klemola, (toim.) *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XXI*. Tampere: Tampereen yliopisto, 91–144.
- Varto, J. 1993a. Merkintöjä Platonista ja Platonin filosofiasta. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta Vol. 30*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1993b. Tästä jonnekin muualle. Polkuja Heideggerista. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol XL*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1994. Onko Luonto meidän? Filosofisten perinteiden argumentaatioperusteista ja – tavoista. Teoksessa L. Vilkkä (toim.) *Ympäristöongelmat ja tiede. Ympäristötutkimuksen filosofiaa*. Helsinki: Yliopistopaino, 13–33.
- Varto, J. 1994a. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa-matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja: A21/1994. Tampere: Tampereen yliopisto, 83–113.
- Varto, J. 1994b. Fenomenologinen tieteen kritiikki. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1995a. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1995b. Myytti ja metodi. Johdatusta filosofian menetelmiin. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Varto, J. 1996. Lapset ja filosofian opettamisen umpikuja. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 2/96, 51–55.
- Vehkavaara, T. 2003. Filosofisen tiedon luonne ja positiivisen filosofian puolustus. Teoksessa P. Räsänen & M. Tuohimaa (toim.) Filosofinen tieto ja filosofian taito. Tampere: Tampere University Press, 268–297.
- Wehr, G. 1968. Martin Buber in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Veijola, T. 1998. Marc Chagall ja juutalaisuuden humanit arvot. Teoksessa T. Veijola Teksti, tiede ja usko. Epäajanmukaisia eksegeettisiä tutkielmia ajankohtaisista aiheista. Suomen Eksegeettisen Seuran julkaisuja 69. Helsinki: Suomen Eksegeettinen Seura, 232–243
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu
- Westerman, D. 1991. Expert and Novice Teacher Decision Making. Journal of Teacher Education 42 (4), 292–305.
- Whitrow, G. 2000. Ajan historia. Ajankäsitykset esihistoriasta meidän päiviimme. Helsinki: Art House.
- Wilenius, R. 1976. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1978. Ihminen, luonto ja tekniikka. Filosofisia opintoja 1. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 2002. Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta. Helsinki: Dialogia.
- Viljanen, E. 1979. Kasvatustiede. Helsinki: Kirjayhtymä
- Vilkko, S. 2005. Postmodernin kontekstit maantieteessä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykye. Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Wilska-Pekonen, I. 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 65. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Wink, H. 2007. Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisena puhekäytäntönä. Tapaustutkimus kehityskeskusteluista metsäteollisuuden organisaatiossa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Virtamo, K. & Muikku, J. 1997. Otavan musiikkitieto. Helsinki: Otava.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–179.
- Wittgenstein, L. 1981. Filosofisia tutkimuksia. Porvoo: WSOY.
- Wittgenstein, L. 1984. Tractatus Logico-Philosophicus. Helsinki: WSOY.
- Vlastov, G. 1996. Socrates Disavowal of Knowledge. Teoksessa J. Prior (toim.) Socrates: Critical Assesments. The Socratic Problem and Socratic Ignorance. New York: Routledge, 231-274.
- Volosinov, V. 1990. Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia. Tampere: Vastapaino.
- von Wright, G. 1988. Humanismi elämänasenteena. Helsinki: Otava.
- von Wright, J. 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1991. Tiedonkäsitys. Helsinki: Kouluhallitus.

- Vuorikoski, M. 2003a. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski S. Törmä & S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vuorikoski, M. 2003b. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien muistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski S. Törmä & S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 131–154.
- Vuorikoski, M., & Törmä, T. 2004. Matka elämäntarina ja itse. Teoksessa M. Vuorikoski & S. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9-20.
- Vuorinen, P. 1988. Työn ja ammattien muutos. Teoksessa U. Numminen (toim.) Opetussuunnitelman laatiminen ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsinki: Kaupunkiliitto, 28–63.
- Vuorinen, R. 1995. Persoonallisuus & Minuus. Helsinki: WSOY.
- Vähämäki, M. 2008. Dialogi organisaation oppimisessa. Itseohjautuvan muutoksen mahdollisuus tuotantotyössä. Sarja A-2:2008. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Vähämäki, M. Lehesvirta, T. & Lähteenmäki, S. 2006. Kuuntelu, kohtaaminen ja konfrontaatio organisaation oppimisessa. Teoksessa P. Jokivuori, R. Latva-Karjanmaa & A. Ropo (toim.) Teoksessa työelämän taitekohtia. Helsinki: Työministeriö.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopisto, 217–234.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäjä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuu: Joensuun yliopisto, 132–153.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäjä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaamisessa. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 27–42.
- Väisänen, P. 2003. Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–146.
- Välijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa: J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino, 157–181.

- Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle Jyväskylä: PS-Kustannus, 105–120.
- Väljärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun Yliopisto, 59–74.
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24. Tampere: Tampereen yliopisto, 33–46.
- Värri, V-M. 2003. Kasvatus ja 'ajan henki'. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Kokkola : Chydenius-instituutti, 44–62.
- Väärälä, R. 1995a. Ammattikoulutus muuttuvilla työmarkkinoilla. Koulutuksen ja työn yhteyden teoreettisia tulkintoja. Tutkimus 4/95. Helsinki: Opetushallitus.
- Väärälä, R. 1995b. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Acta Universitatis Lapponiensis.9. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Väärälä, R. 1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos Teoksessa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko Ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi2/1998, Helsinki: Opetushallitus, 21–34.
- Yankelovich, D. 1999. The Magic of Dialogue. Transforming Conflict into Cooperation. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, Y. 2000. Opiskelun ja opetuksen vaikeuden ihmettelyä. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri & Y. Yrjönsuuri Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Juva: PS-Kustannus, 149–187.

9.2 WWW-lähteet

- Alto-Heinilä, M. 2008. Historiallinen johdatus filosofiaan – Esisokraatikoista Kantiin.
<http://www.joensuu.fi/oikeustieteet/filo/Filon%20perusteet%20syksy%202008.pdf> Luettu 14.11.2008.
- EK/637/2007. Elinkeinoelämän keskusliiton lausunto valtioneuvoston lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmaa varten. 15.10.2007.
http://www.ek.fi/www/fi/lausunnot/index.php?we_objectID=6517 Luettu 6.2.2008.
- Krokfors, L. 2004. Opetustapahtuman teoreettiset ja käytännölliset kysymykset. Kasvatustieteellisen tiedekunnan verkkoluento:

- Opetustapahtuman teoreettiset ja käytännölliset kysymykset - Artikkel 2.
<http://www.edu.helsinki.fi/luento/opetustapah/artikkeli2.html> Luettu 27.5.2008.
- Kuhmonen, P. 1999. Näkökulmia dialogi-oppimiseen. Teoksessa M. Jääskeläinen, M. Lamberg & M. Saarimäki Open uni- Avointa keskustelua oppimisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Avoin yliopisto.
<http://users.jyu.fi/~petkuhm/dialogi.html> Luettu 28.5.2008.
- Kupiainen, R. 1994. Dialogi maailmasuhteena. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 1. http://www.netn.fi/194/netn_194_kirja5.html Luettu 31.1.2008
- Niiniluoto, I. 2000a. Ajan lyhyt filosofia. Tieteessä tapahtuu 18 (1), 5–7.
<http://www.tsv.fi/TTAPAHT/001/niiniluoto.htm> Luettu 25.4.2008.
- OAJ 2008a. Opettajan eettiset periaatteet.
http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL Luettu 02.02.2008.
- OAJ. 2008b. Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot.
http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447779&_dad=portal&_schema=PORTAL Luettu 02.02. 2008.
- Poliisilaki (493/1995)
[http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/EA91D3A40A58C698C2256BD80035BF6E/\\$file/poliisilaki.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/EA91D3A40A58C698C2256BD80035BF6E/$file/poliisilaki.pdf) Luettu 24.10.2007.
- Ray, P. 1996. Excerpts from The Integral Culture Survey A Study of the Emergence of Transformational Values in America From Chapters 1, 2, 5 and 6 A Research Monograph sponsored by: The Fetzer Institute and The Institute of Noetic Sciences.
<https://www.wisdomuniversity.org/exsintegralculturesurvey.pdf> Luettu 16.10.2008.
- Saarnivaara, M. 2000–2003. Metodologinen ajattelu, taiteellinen työskentely ja kulttuurinen kohtaaminen rajanylityspisteinä.
<http://ktl.jyu.fi/ktl/tutkimusryhmat/opit/jasenet/saarnivaara/projektit/metodologia> Luettu 20.11.2007
- Sajama, S. 2003a. ARGUMENTAATIO 2003. Yleinen osa.
<http://www.joensuu.fi/oikeustieteet/filo/argumentaatio%20yleinen%20osa.pdf> Luettu 1.11.2007
- Sajama, S. 2003b. Johdatus filosofiaan: Filosofian metodit. Syksy 2003. 09/2003.
<http://www.joensuu.fi/oikeustieteet/filo/JOF03.pdf> Luettu 1.11.2007.
- Skinnari, S. 2008. Kuuluuko pedagoginen rakkaus nykypäivän opettajuuteen? – Didaktiikan uutta suuntaa etsimässä.
<http://www.vasa.abo.fi/pf/pispi/pi/personWebb/Michael/kasvatusfilosofia/opettaj1.doc> Luettu 16.10.2008.
- Suoranta, J. 1994. Kasvatuksen kadonnut lupaus ja tulevaisuuden haasteet. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 3.
http://www.netn.fi/394/netn_394_suor.html Luettu 20.11.2008.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2004. Praktikumikäsikirja. Studia Pedagogica 33. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://helsinki.fi/behav/praktikumasiakirja/> Luettu 02.12.2007.
- Uljens, M. 2006. Mitä on (suomalainen) kasvatusfilosofia? Kasvatustieteen päivät 2006.

- <http://www.vasa.abo.fi/pf/pispi/pi/personWebb/Michael/pdf/marraskuu.pdf>
Luettu 3.8.2007
- Uurtimo, Y. 1997. Käytännön elämä ja kaikkeus Aristoteleella. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 2/97. http://www.netn.fi/297/netn_297_uur.html
.Luettu 15.10.2008.
- Vainio, N. 2001. Liikkuva filosofi – keskustelu Tapio Kosken kanssa. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 1.
http://www.netn.fi/101/netn_101_vainio.html Luettu 15.6.2006
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.
http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf Luettu 7.11.2007.

9.3 Painamattomat lähteet

- Aarnio, M. 2004. Verkkokeskustelu asiantuntijuuden kehittämisessä. Johtamisen erikoistutkintoon valmistavan koulutusohjelman verkkokeskustelut dialogi-teorian näkökulmasta. Pro gradu-tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hulkkonen, H. 1996. Päättöharjoittelijoiden opetuksen tavoitteita koskeva ajattelu. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Järvinen, M-K. 2007. Asiakas-työntekijäsuhteen dialoginen arviointi kriminaalihuollossa. Sosiaalityön ammatillinen lisensiaattitutkimus Tampereen yliopistoon. Rikosseuraamusviraston julkaisuja 1/2007. Helsinki: Rikosseuraamusvirasto.
- Karjalainen, J. & Turunen, J. 2004. Opettajan pedagoginen ajattelu ongelmalähtöisen opetuksen kontekstissa. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kaulio, H. 2002. Oppilasarviointi osana alkuopettajien työtä. Mitä alkuopettajan laatima oppilasarviointi kertoo hänen pedagogisesta ajattelustaan? Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtomäki, E. 1999. Opettajan suunnitteluvaiheen ajattelun kehittymisen yhteys opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lukkarinen, J. 2003. Suomalaisista verkko-oppimisympäristöistä. Pro gradu-työ. Matemaattis- luonnontieteellinen tiedekunta. Tietojenkäsittelyn laitos. Joensuun yliopisto.
- Lundan, A. 2002. Kohtaamisia elämänpolulla. – Oppilaan ja opettajan kohtaaminen lukiossa Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Lisensiaattityö. Kasvatustieteen laitos: Tampereen yliopisto.

9.4 Muu aineisto

- Hirvilahti, J. 2008. Opettaja ei ole lapselle mikään varavanhempi. Helsingin sanomat 20.1.2008. Mieli­pidekirjoitus.
- Komulainen, J. 2007. Koulussa voitava testata ajatuksiaan. Helsingin Sanomat. Vieraskynä 2.11.2007.
- Kykyri, M. 2008. Eikö koululla ole kasvatustavoitteita? Helsingin Sanomat 24.1.2008. Mieli­pidekirjoitus.